



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Hanne Opphaug

Masteroppgave

Demokrati- og medborgerskapsbegrepet i lærebøker utgitt etter Kunnskapsløftet 2020

Democracy and citizenship in textbooks published after the National Curriculum
2020

Grunnskolelærerutdanning 5-10

2022

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært interessant og krevende, samtidig som jeg også har lært en hel del som jeg vil ta med meg i fremtidig jobb som lærer. Prosessen har i perioder vært som en berg og dalbane hvor det til tider har det vært stressende, og andre ganger har vært gøy. Å være ved veis ende med masteroppgaven og lærerstudiet er både vemodig og rart, samtidig skal det bli godt å endelig få benyttet det jeg har lært over fem år i praksis.

Først og fremst vil jeg takke samboeren min Magnus for at du har trått til ekstra på hjemmebane og for at du var villig til å ta mesteparten av permisjonen slik at jeg kunne skrive master. Du har også vært en god støtte og samtalepartner ved behov.

Jeg vil takke veilederen min Jørgen for å ha gitt med gode tilbakemeldinger underveis, samtidig som at du har vært lett tilgjengelig hele veien.

Takk til medstudenter og lærere for fem fine år ved lærerutdanningen på Høgskolen i Innlandet!

Norsk sammendrag

Masteroppgaven har tatt utgangspunkt i tre lærebøker for 8. trinn, hvor formålet har vært å undersøke hvordan begrepene demokrati og medborgerskap blir operasjonalisert. Mye av bakgrunnen for valg av tema er den nye læreplanen og det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap som har kommet inn som en del av *LK20*. Lærebøkene som er analysert er *Arena 8* av Aschehoug, *Relevans 8* av Gyldendal og *Samfunnsfag 8* av Cappelen Damm. Som metode er kvalitativ ideanalyse og kvantitativ innholdsanalysen benyttet. Idealtypene som har blitt brukt i den kvalitative ideanalysen er liberal-, deliberal-, deltakerdemokratisk- og kritisk demokratiforståelse. I den kvantitative innholdsanalysen har tre utvalgte ord fra hver av demokratiforståelsene blitt telt.

Funnene viser at liberal demokratiforståelse er mest vektlagt i lærebøkene, og at lærebøkene fremhever å formidle hva demokrati innebærer ut fra den norske modellen. Funnene peker også mot at deliberal-, deltakerdemokratisk- og kritisk demokratiforståelse i mange tilfeller tar utgangspunkt i liberal demokratiforståelse i lærebøkene. Både tykt og tynt medborgerskap er synlig i, selv om deltakelse som angår tykt medborgerskap er betydelig mer beskrevet i lærebøkene enn det er innenfor tynt medborgerskap. Samtidig viser alle lærebøkene i større og mindre grad til hvorfor aktiv deltakelse er verdifullt. I forhold til ulike samfunnsnivå å delta i demokratiet på er deltakelse i demokratiet på lokalt og nasjonalt nivå samlet sett mest fremhevet, mens globalt medborgerskap er lite fremtredende.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Democracy and citizenship in textbooks published after the National Curriculum 2020

The baseline of this master's thesis is three textbooks for 8th grade, where the purpose has been to examine how the concept of democracy and citizenship is operationalized. Much of the background for the choice of theme is the new national curriculum where the interdisciplinary theme of democracy and citizenship has come into play. The textbooks that have been analyzed are *Arena 8* by Aschehoug, *Relevans 8* by Gyldendal and *Samfunnsfag 8* by Cappelen Damm. The methods that have been used are qualitative idea analysis and quantitative content analysis. The ideal types that have been selected for the qualitative idea analysis are liberal, deliberative, participatory, and critical understanding of democracy. In the quantitative content analysis, three selected words from each understanding of democracy have been counted.

My findings shows that liberal understanding of democracy is most emphasized in the textbooks, and that the textbooks highlights conveying what democracy entails based on the Norwegian model of democracy. The findings also points towards that deliberative, participatory, and critical understanding of democracy are based on liberal understanding of democracy in the textbooks. In relation to thin and thick citizenship they both are present in the textbooks; although active participation is more described than passive participation where the textbooks show a variety of ways to participate directly in democracy. At the same time, all the textbooks show to a greater and lesser degree why active participation is valuable. Looking at different societal levels to participate in democracy at, participation at local and national level is most emphasized overall. Global citizenship is not prominent.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
NORSK SAMMENDRAG.....	II
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	III
INNHALDSFORTEGNELSE	IV
1. INNLEDNING	1
1.1 TEMA OG KONTEKSTUALISERING	1
1.2 AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING	2
1.3 DEMOKRATIUNDERVISNING I ET HISTORISK PERSPEKTIV	3
1.4 KUNNSKAPSLØFTET 2020.....	4
1.5 RELEVANT FORSKNING.....	6
1.6 OPPGAVENS OPPBYGNING	7
2. LÆREBØKER I SKOLEN.....	9
2.1 LÆREBOKAS INTENSJON OG POSISJON	9
2.2 FRA GODKJENNINGSORDNING TIL LÆREPLAN	10
3. TEORI	13
3.1 DEMOKRATI	13
3.1.1 <i>Demokratiets utfordringer.....</i>	<i>14</i>
3.1.2 <i>Demokratiforståelser.....</i>	<i>16</i>
3.2 MEDBORGERSKAP	22
3.2.1 <i>Medborgerskap som status og rolle</i>	<i>22</i>
3.2.2 <i>Tynt og tykt medborgerskap</i>	<i>23</i>
3.2.3 <i>Lokalt, nasjonalt og globalt medborgerskap.....</i>	<i>24</i>
3.3 ANALYSESKJEMA	25

4. METODE	27
4.1 LÆREBØKENE	27
4.1.1 Videre utvalg i lærebøkene	27
4.2 KVALITATIV IDEANALYSE.....	29
4.2.1 Tekstanalyse.....	29
4.2.2 Kvalitativ ideanalyse.....	30
4.2.3 Idealtyper.....	31
4.2.4 Gjennomføring av empirisk analyse.....	33
4.3 KVANTITATIV INNHOLDSANALYSE.....	37
4.4 VALIDITET OG RELIABILITET	38
4.4.1 Kvalitativ ideanalyse.....	40
4.4.2 Kvantitativ innholdsanalyse.....	42
5. ANALYSE OG FUNN	43
5.1 ARENA 8	43
5.1.1 Liberal demokratiforståelse	44
5.1.2 Deliberal demokratiforståelse.....	47
5.1.3 Deltakerdemokratisk forståelse.....	50
5.1.4 Kritisk demokratiforståelse	51
5.2 RELEVANS 8.....	52
5.2.1 Liberal demokratiforståelse	53
5.2.2 Deliberal demokratiforståelse.....	56
5.2.3 Deltakerdemokratisk forståelse.....	57
5.2.4 Kritisk demokratiforståelse	58
5.3 SAMFUNNSFAG 8.....	60

5.3.1	<i>Liberal demokratiforståelse</i>	60
5.3.2	<i>Deliberal demokratiforståelse</i>	63
5.3.3	<i>Deltakerdemokratisk forståelse</i>	64
5.3.4	<i>Kritisk demokratiforståelse</i>	66
5.4	OPPSUMMERING	67
6.	DRØFTING	69
6.1	LIBERAL DEMOKRATIFORSTÅELSE	71
6.2	DELIBERAL DEMOKRATIFORSTÅELSE	73
6.3	DELTAKERDEMOKRATISK FORSTÅELSE	74
6.4	KRITISK DEMOKRATIFORSTÅELSE	74
7.	KONKLUSJON	76
7.1	HVORDAN ER DEMOKRATIBEGREPET REPRESENTERT OG FORKLART I LÆREBØKENE?	76
7.2	HVORDAN ER MEDBORGERSKAPSBEGREPET REPRESENTERT OG FORKLART I LÆREBØKENE?	77
7.3	HVILKE MULIGHETER OG KONSEKVENSER GIR BRUKEN AV BEGREPENE FOR ELEVENES DEMOKRATIFORSTÅELSE?	78
7.4	HVORDAN OPERASJONALISERES BEGREPENE DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP I LÆREBØKER FOR SAMFUNNSFAG PÅ 8. TRINN?	80
7.5	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	82
	LITTERATURLISTE	83
	VEDLEGG 1	89
	KVANTITATIV INNHOLDSANALYSE	89
	<i>Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., Westersjø, M., & Hove, O. (2020). Arena 8</i>	89
	<i>Heidenrich, V., & Moe, M. J. (2020). Relevans 8</i>	89
	<i>Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R. G., Karlsen, S. A. K., Krogsrud, V. K., Mokhtari, A., Samuelsen, M., Mæhlumshagen, E. & Stenvik, B. (2020). Samfunnsfag 8</i>	90

1. Innledning

1.1 Tema og kontekstualisering

Ved stortingsvalget i 2021 var deltakelsen på ca. 77 %. Noe som betyr at oppslutningen ved valget var det femte laveste siden andre verdenskrig (Beckhaug, 2021). Å stemme ved kommunevalg og stortingsvalg er en del av det å delta i et demokrati slik vi har i Norge. Elevene må forstå at de kan påvirke gjennom valgdeltakelse. De må også tilegne seg kunnskaper slik at de kan ta selvstendige valg knyttet til dette, samt ferdigheter om demokratiske prosesser slik at de kan engasjere seg og delta i samfunnsdebatten. Også på arbeidsplasser, gjennom fritidsaktiviteter og som medlem i organisasjoner vil demokratiske ferdigheter komme til gode. Ved hjelp av sosiale medier er det i dag mye enklere å delta i det offentlige ordskifte. Hvordan debatten foregår i et offentlig rom slik som blant annet Facebook har blitt, vil avhenge av hvilke kunnskaper og ferdigheter den enkelte besitter. De demokratiske prosessene møter vi altså på flere arenaer vi befinner oss, og demokratiske ferdigheter vil være et viktig hjelpemiddel for oss som enkeltmennesker og gruppe.

I 2020 kom *Kunnskapsløftet 2020 (LK20)* (Kunnskapsdepartementet, 2017) med tre tverrfaglige temaer som skal stå sentralt i skolens virksomhet. I *LK20* er noe likt med *Kunnskapsløftet 2006* (Kunnskapsdepartementet, 2006), mens andre momenter har blitt mer vektlagt. En av disse elementene er demokrati og medborgerskap som har blitt et av tre tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Demokrati og medborgerskap skal nå være en del av alle fag, og har fått en vesentlig større posisjon i undervisningen i norsk skole. Med dette kommer også et ansvar og behov for større bevissthet rundt disse begrepene. Både demokrati og medborgerskap er begreper som rommer mye og kan forstås svært ulikt. En kan tillegge noen sider av begrepet større betydning, mens andre kan glemmes eller gis liten betydning. Hvilket demokratibegrep som ligger til grunn for den politiske oppdragelsen i skolen vil få konsekvenser for undervisningen (Børhaug, 2004, s. 214). Dette vil påvirke hvordan samfunnet vårt utvikler seg i fremtiden, siden elevene i dagens skole er fremtidens samfunnsbærere. Derfor mener jeg det er nødvendig at vi er bevisst hvordan vi bruker begrepene, og eventuelt hvilke konsekvenser det kan gi.

Kompleksiteten til både samfunnet og demokratiet gjør at det er ingen selvfølge at det å vokse opp i et demokrati er nok til å forstå hvordan et demokrati virker. Mangfoldigheten i dag gjør

også at et samfunn som skal fungere forutsetter at folket slutter opp om og forstår de demokratiske prosessene (Ertesvåg, 2021, s. 326–327). Demokratiet med sine mange begreper er for de aller fleste innviklet og et vanskelig felt å navigere seg i. Samtidig er det svært viktig at folket slutter opp om demokratiet, om det skal kunne beholde posisjonen det har i Norge i dag. Her er skolen en viktig arena for at demokratiet også i fremtiden skal kunne spille en viktig rolle i samfunnet. Skolen er ikke bare et sted for å ta til seg kunnskap og læring, men også et politisk verktøy for å oppfostre elevene til å bli demokratiske og delta i samfunnet (Stray, 2011, s. 74). Skolen skal ikke ensidig legge til rette for at den enkelte elev skal utvikle seg og sine egenskaper, men skal også være et sted for å utvikle samfunnet slik vi ønsker det.

Samtidig må læreren forstå når en underviser om demokrati at alle elevene har med seg ulike kunnskaper fra andre arenaer. Dette kan være for eksempel fra foreldre, internett og fritidsaktiviteter. Sammen med kunnskapen de tilegner seg på skolen, vil dette være med å forme deres demokratiske kompetanse. Demokrati og medborgerskaps dagsaktualitet gjennom *LK20* gjør det ekstra interessant å undersøke dette feltet. Samtidig ønsker jeg gjennom denne oppgaven å bidra til bevisstgjøring rundt begrepsbruken i lærebøker, siden dette påvirker hvordan lærerne underviser om temaet. Det å være i stand til å kritisk vurdere læremidler på en god måte er også viktig, og kan ha overføringsverdi til andre emner og fag.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Demokrati og medborgerskap er to begreper som går inn i hverandre, og som ikke alltid er så lett å skille. I flere av demokratiforståelsene er medborgerskap en viktig komponent. Samtidig vil det å ha med begge begrepene gjøre at oppgaven får en mer hensiktsmessig helhet. En kan sjeldent snakke om det ene, enten direkte eller indirekte, uten å nevne det andre. I tillegg er de sterkt knyttet sammen i skolen gjennom det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Derfor har jeg inkludert begge begrepene i problemstillingen min. Både demokrati og medborgerskap kan forstås svært ulikt, og derfor kan det også bli misforståelser knyttet til dette. Men jeg ønsker ikke å gå inn å prøve å definere begrepene på en mest mulig streng måte. Jeg ønsker å benytte meg av pluraliteten som finnes i disse begrepene, for å se hvordan skolebøker bruker begrepene.

Lærebøker er mitt empiriske materiale, og de skal jeg bruke til å gjennomføre en kvalitativ og kvantitativ tekstanalyse. På ungdomstrinnet er den faglige tyngden større enn på mellomtrinnet, og det er her jeg ønsker å jobbe som lærer. Derfor ble det et naturlig valg å

undersøke lærebøker fra ungdomstrinnet. Siden demokrati og medborgerskap har blitt et mye større emne enn hva det har vært tidligere, valgte jeg avgrense oppgaven ytterligere til et spesifikt trinn. Jeg undersøkte samfunnsfagbøkene på 8. og 9. trinn hvor jeg raskt kunne se at det er i lærebøker på 8. trinn begrepene demokrati og medborgerskap blir behandlet i størst grad. Dette gjør at jeg har mer materiale å undersøke, hvilket gjør at problemstillingen blir undersøkt dypere og bredere. Jeg undersøkte ikke lærebøker på 10. trinn, da de enda ikke var publisert da jeg startet på prosjektet.

Problemstillingen min er følgende:

Hvordan operasjonaliseres begrepene demokrati og medborgerskap i lærebøker for samfunnsfag på 8. trinn?

Jeg har følgende forskningsspørsmål jeg skal besvare underveis:

Hvordan er demokratibegrepet representert og forklart i lærebøkene?

Hvordan er medborgerskapsbegrepet representert og forklart i lærebøkene?

Jeg vil legge mest vekt på demokratimodeller i analysen og se hvordan begrepene blir forstått i lærebøkene. Selv om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap er gjennomgående i alle fag, skal jeg begrense meg til å undersøke hvordan begrepene blir forstått i samfunnsfag. Forskningsspørsmålene er valgt ut basert på at de vil bidra til at problemstillingen får et mer helhetlig svar, og på bakgrunn av at *LK06* sitt demokrati- og medborgerskapsbegrep har blitt kritisert. Kritikken innebærer at i *LK06* var skolens demokratiske mandat uklart og ikke redegjort godt nok for. Demokratiopplæring fikk dermed et diffust innhold, og hvor stor plass demokrati skulle ha i undervisningen ble ofte opp til hver enkelt skole og lærer (Stray, 2012, s. 18).

1.3 Demokratiundervisning i et historisk perspektiv

Jeg vil i korte trekk legge frem hvordan demokratiundervisningen har blitt utviklet i Norge de siste 80 årene. Dette for å sette demokratiundervisning som praktiseres i dag inn i en større sammenheng, og for å forstå hvorfor den fremstår slik den gjør. I læreplanene fra 1939 skulle elevene få opplæring i demokratiske prosesser ved at skolen i større grad skulle orientere seg mot samfunnslivet, samt at planen ble berørt av arbeidsskoleprinsippet som førte til mer egen-

og gruppearbeid (Koritzinsky, 2020, s. 38). Likevel var samfunnskunnskap fortsatt et beskjedent emne som gikk under historiefaget. Etter andre verdenskrig ble det klart for mange at skolen i større grad måtte drive opplæring av elevene til å bli demokratiske borgere. Dermed ble samfunnslære så tidlig som i 1946 et selvstendig fag i framhaldsskolen. På 60-tallet ble navnet samfunnslære byttet ut med samfunnskunnskap, samtidig som det ble et selvstendig fag uten bindinger til historiefaget (Koritzinsky, 2020, s. 38). Skolen får også en ny formålsparagraf i 1959. Skolens demokratimandat kan her forstås som fremtredende i opplæringen. Samtidig som at skolene fortsatt skal gi elevene kristen oppdragelse (Stray, 2011, s. 79).

Videre frem mot årtusensskiftet vokser skolens oppdrag og samfunnsoppgave (Stray, 2011, s. 80). I 1993 innehar den generelle delen av læreplanen et tydelig ønske om hvordan skolen skal legge til rette for at elevene skal ta del i et demokratisk samfunn (Telhaug & Mediås, 2003, s. 330). Den nye formålsparagrafen i 1998 reflekterer derimot at enkeltmennesket og eleven har fått flere rettigheter enn hva det hadde i 1969 og før dette (Stray, 2011, s. 80). Skolens demokratimandat finnes også her, men er ikke spesielt fremtredende. En mulig årsak til dette kan være at den kalde krigen var over og dermed så folk i vestlige land lyst på fremtiden (Stray, 2011, s. 82).

Til gjengjeld kan hele formålsparagrafen fra 1998 leses som demokratifremmende, der demokratimandatet er indirekte til stede. Men dette er til dels avhengig av perspektivet en anvender (Stray, 2011, s. 82). I tillegg vektla fagplanene i L97 både demokratiske prosesser, og hvordan demokratiske verdier og holdninger skulle formidles til elevene (Telhaug & Mediås, 2003, s. 331). Videre frem mot 2009 skjer det store forandringer både i samfunnet her til lands, og ellers i verden (Stray, 2011, s. 83). Dette berører både samfunn og skole, og kommer merkbart frem i *LK06*. Hvordan skolen skal organiseres og tenkning rundt den forandres i stor grad, og *LK06* blir en illustrasjon på hvor betydelig samfunnet har endret seg. Både når det kommer til kunnskapskrav, men også hvordan samfunnet påvirkes og utfordringer det får i en pluralistisk og mangfoldig verden (Stray, 2011, s. 84–85).

1.4 Kunnskapsløftet 2020

Som vi har sett har skolen som hensikt å skape samfunnsnyttige borgere. I 2013 oppnevnte regjeringa Ludvigsen-utvalget som skulle undersøke i hvilken grad skolen strekker til når det gjelder kompetanser elevene trenger i arbeidslivet og som samfunnsborgere i fremtiden (NOU

2015: 8, s. 14). Deres forslag er at demokratiundervisningen bør foregå ved opplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse (Stray & Sætra, 2015, s. 468), i tillegg pekte de på at elevene trenger dybdeløring om de skal kunne benytte seg av kompetansen de får gjennom skolen. Det å tilegne seg kunnskap og dybdeløring blir derfor sterkt knyttet sammen (NOU 2015: 8, s. 10). Denne utredningen la mye av grunnlaget for *LK20* som tredde i kraft i 2020. I utredningen foreslås det at de tre tverrfaglige temaene bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring vektlegges i læreplan (NOU 2015: 8, s. 49). Dette har blitt tatt i betraktning, men i *LK20* er det flerkulturelle samfunnet byttet ut med demokrati og medborgerskap. Selv om dette er tre tverrfaglige tema som berører svært ulike fagområder har de mål som går over i hverandre, og de må ses i sammenheng (Lenz, 2020, s. 11–12). I tillegg er de dynamiske, og vil endre innhold etter tiden vi befinner oss i.

Med *LK20* og det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, er det ingen tvil om at demokratioppløring skal ha en stor plass i undervisningen. Allerede i formålsparagrafen lyder det at «[h]o skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte», «[e]levane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» og «[e]levane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Det som er interessant er om begrepsbruken har blitt tydeligere enn i *LK06*, og om dette har blitt overført til de nye lærebøkene.

Under oppløringens verdigrunnlag i overordnet del er det et eget underkapittel som heter demokrati og medvirkning. Selv om de har valgt å kalle et av de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap er det interessant hvordan departementet har valgt å bruke begrepet medvirkning. Her blir formålsparagrafen utdypet. Det kommer frem hvordan både det å ta til seg verdier, kunnskaper, bli deltagende i samfunnet og skolen som en demokratisk arena skal være sentralt i oppløringa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8–9). Under prinsipper for læring, utvikling og danning blir det gjort rede for det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Her kommer det bl.a. frem hvordan demokrati har ulike uttrykksformer, det skal ses i sammenheng med menneskerettigheter, at enkeltmennesket og samfunnet er gjensidig avhengige av hverandre og hvordan elevene skal bli aktive samfunnsborgere i tråd med demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13–14). Skolen favner bredt om demokratioppløringa, men kan dette igjen gjøre demokratibegrepet i *LK20* uklart som i *LK06*?

De tverrfaglige temaene skal nå veie tungt i skolen. Likevel er det påfallende hvordan begrepet medborgerskap ikke er blitt benyttet i det hele tatt i læreplanmålene (Solhaug, 2021b, s. 24). Dette kan være av stor betydning for opplæringa på mange skoler. I en undersøkelse gjennomført av NIFU på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet kom det frem at kompetansemålene blir vektlagt i mye større grad enn den generelle delen når de lokale læreplanene blir utarbeidet (Vibe & Lødding, 2014, s. 46). Derfor er det viktig at den generelle delen og kompetansemålene samsvarer i størst mulig grad, siden det er kompetansemålene som er førende for hvilken undervisning elevene får. I tillegg kan det også skape forvirring blant lærerne når et tema blir sterkt vektlagt i generell del, mens det i kompetansemålene er satt til side eller omtalt med andre begreper.

1.5 Relevant forskning

Det er gjort mye forskning innenfor demokratiopplæring i norsk skole. Kjetil Børhaug, Janicke Heldal Stray og Trond Solhaug er noen av de største bidragsyterne på dette feltet i dag. Jeg kommer her til å trekke frem noen av bidragene som er mest relevant for denne oppgaven. I artikkelen *Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education* undersøker Børhaug (2011) hvilke begrunnelser for individuell politisk deltakelse som er representert i lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Begrunnelsene varierer, men de tre som har gått igjen i de fleste lærebøkene er at politisk deltakelse er meningsfullt ved at man som enkeltmenneske kan forsøke å påvirke politiske avgjørelser. Den andre begrunnelsen er at politisk deltakelse er forbundet med forskjellige identiteter som unge mennesker finner attraktivt, f.eks. å være ung med et sosialt og politisk engasjement eller å være en ansvarlig borger. Den tredje og siste begrunnelsen som lærebøkene introduserer er identiteter knyttet til reelle politiske bevegelser som miljøbevegelser og politiske parti (Børhaug, 2011, s. 37–38).

I artikkelen *Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies* (Børhaug, 2014) gjennomføres en tekstanalyse av samfunnsfagbøker på ungdomstrinnet hvor det undersøkes hvordan kritisk tenkning er inkludert i lærebøkene. Konklusjonen er at bøkene oppmuntrer til kritisk tenkning, selv om kritikken er selektiv og aldri rettet mot viktige politiske og lovlige institusjoner (Børhaug, 2014, s. 441). I artikkelen *Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker* analyseres hvordan demokrati blir forstått i historie- og samfunnskunnskapsbøker på ungdomsskolen. Analysene viste at mer omfattende demokratiske kompetanser forbundet med opplæring til kritisk

tenkning og demokratisk praksis var satt til side, mens kunnskap om demokrati var rådende (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 119). Dette er interessant for mitt prosjekt, siden dette er funn fra så sent som i 2017, og med det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap må bøkene behandle dette både brede og dypere. Har skolebøkene klart å omstille seg tilstrekkelig?

Det er også gjort flere historiske analyser av demokratibegrepet i læreplaner. Blant annet Briseids *Demokratiforståelse og intensjoner i demokratiopdragelsen: Norske læreplaner mellom 1974 og 2010* fra 2012. Briseid tok utgangspunkt i liberal, kommunitarisk, deliberal tradisjon hvor analysen viste at i *LK06* var liberal demokratiforståelse spesielt fremtredende, selv om det deliberal perspektivet også forekom mange steder. I læreplan for fag var perspektiv på fellesskapet tonet i stor grad ned (Briseid, 2012, s. 64-65). Flere masteroppgaver går i tillegg innenfor samme felt som min oppgave. En av dem er *Demokratiet i lærebøkene: En analyse av demokratiforståelsen som formidles i seks lærebøker for fellesfaget samfunnsfag på videregående* av Grønnestad fra 2019. Grønnestad har benyttet liberal-, deltakerdemokratisk- og deliberal demokratiforståelse til å lage et analyseskjema som ble benyttet i lærebokanalysen. Resultatet viste at det var den liberale demokratiforståelsen som var mest utbredt i lærebøkene (2019, s. iii).

Den andre masteroppgaven jeg skal trekke frem er *Aktivt medborgerskap i læreplaner og lærebøker i samfunnsfag: En tekstanalyse med utgangspunkt i revideringen av læreplanen i samfunnsfag* (Stuevold, 2019). Han benytter seg av idéanalyse og kvantitativ innholdsanalyse for å undersøke hvordan aktivt medborgerskap blir fremstilt i *LK06*, og revidert versjon av *LK06* fra 2013. En lærebok i samfunnsfag før, og to lærebøker etter revideringen blir også analysert. Funnene til Stuevold viser at ferdigheter blir vektlagt mer i lærebøker utgitt etter revideringen (2019, s. V). Ulikt fra min oppgave er at de har undersøkt bøker for videregående opplæring før *LK20* kom ut, samtidig som de undersøkte kun demokratibegrepet. Mitt prosjekt kan bidra med noe annerledes ved å belyse hvordan demokrati- og medborgerskapsbegrepet blir forstått i lærebøker som har kommet ut i forbindelse med *LK20*. Dette er helt nye bøker, og ikke oppdateringer av foregående lærebøker.

1.6 Oppgavens oppbygning

I denne masteroppgaven vil jeg vise til lærebøkernes hensikt, deres posisjon og læreplanens rolle i utvikling av lærebøker. Det er nødvendig for å sette videre analyse i kontekst, og for å

ha faglig belegg i analysen og drøftingen. Ut fra problemstillingen har jeg også behov for å gripe tak i demokrati- og medborgerskapsbegrepet. Derfor vil dette bli belyst i teorikapittelet. Innenfor demokratiteori har jeg først og fremst lagt vekt på ulike demokratiforståelser som jeg har valgt ut som idealtyper til analysen, siden de vil fungere som rammeverk videre. I teorikapittelet vil jeg også undersøke medborgerskapsbegrepet, og ulike sider ved dette. Avslutningsvis i dette kapittelet skal jeg vise til analyseskjemaet som jeg skal benytte i den empiriske analysen.

I metodekapittelet er formålet først og fremst å vise til hvordan jeg har gjennomført analysene i denne masteroppgaven. Jeg vil bruke relevant teori for å vise til metodene som benyttes, og for å begrunne metodevalg. Oppgavens validitet og reliabilitet blir belyst, hvor jeg trekker frem både fordeler og ulemper ved valg av metoder. I metodekapittelet beskrives også utvalget som er blitt gjort av lærebøker, og videre utvalg innad i lærebøkene. Videre blir funnene mine lagt frem i kapittel 5. Funnene innenfor de ulike demokratiforståelsene blir lagt frem under hver av lærebøkene. Her så jeg det som hensiktsmessig å dele kodene inn i ulike kategorier ut fra hva funnene mine innebar. Dette vil jeg beskrive nærmere i metodekapittelet. I den kvantitative innholdsanalysen har jeg brukt codeskjema hvor funnene fra denne analysen blir lagt frem fortløpende med funnene fra den kvalitative analysen. Jeg avslutter kapittelet med å oppsummere kort, for deretter å drøfte funnene i et eget kapittel. Avslutningsvis konkluderer jeg med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og problemstillingen.

2. Lærebøker i skolen

Jeg skal i dette kapittelet vise til hva hensikten med lærebøker er, og i hvor stor grad de benyttes i skolen. Deretter skal jeg beskrive hvordan godkjenningsordningen har blitt erstattet av læreplan, i forhold til hva som skal styre innholdet i lærebøker. Det vil også bli trukket frem andre faktorer som påvirker utformingen av lærebøker. Til slutt vil jeg vise noe til hvilke demokratiforståelser som kommer til uttrykk i læreplanen.

2.1 Lærebokas intensjon og posisjon

Intensjon med pedagogiske tekster og lærebøker vil ut fra en tradisjonell forståelse være at de skal overbringe lærestoff, hvor avsenderen er noen som kjenner lærestoffet og mottakeren ikke gjør det, for deretter å få tilslutning til lærestoffet. I forhold til denne intensjonen vil det ene kjennetegnet med pedagogiske tekster være at avsenderen er den som styrer kommunikasjon, mens mottakeren blir i mye større grad passiv. Dette kjennetegner mange former for kommunikasjon, og det som skaper kommunikasjonen vil i noen grad være mangel på symmetri. Likevel trenger ikke dette å innebære at pedagogiske tekster er monologer på en måte som er autoritær og isolert. Kommunikasjonen er heller enveis ved at den formidler budskapet med teksten (Selander & Skjelbred, 2004, s. 36–37).

Selv om det benyttes ulike læringsressurser, spesielt etter at ny teknologi har blitt mer utbredt, brukes læreboka fortsatt mye. I helklasseundervisning legger lærerne til rette for en sammenbindende struktur ved å benytte lærebøker, mens når elevene er i mindre grupper eller jobber alene varierer lærerne hvilke læringsressurser de benytter (Helstad & Øiestad, 2017, s. 109). I forskningsprosjektet Ark og App gjorde Øystein Gilje en spørreundersøkelse i 2014 hvor over 80 % av skolelederne i grunnskolen svarte at læringsressurser på papir ble brukt i større grad enn digitale læringsressurser. Kun litt over 10 % av skolelederne svarte at de brukte digitale læringsressurser i like stor grad som læringsressurser på papir (2016, s. 55). Det å bruke læreboka aktivt, ser en også spesifikt i samfunnsfag. NOVA ga ut en rapport i forbindelse med ICCS-studien fra 2016, hvor de norske resultatene ble lagt frem. Studien innebar to undersøkelser blant elever på 9. trinn, og en hvor 2010 lærere medvirket (Huang et al., 2017, s. 23). Samfunnsfaglærerne ble stilt flere spørsmål, hvor tre av fire samfunnsfaglærere svarte på et av spørsmålene at læreboka benyttes ofte eller svært ofte i undervisning (Huang et al., 2017, s. 132).

Selv om læreboka i noen grad har blitt svekket til fordel for andre læringsressurser er den fortsatt viktig i opplæringen. Dessuten er det flere måter en kan bruke lærebøker på. De kan benyttes direkte i undervisningen på ulike sett. Eller de kan brukes mer indirekte av læreren, hvor hun blant annet kan bruke den som et rammeverk for hvilke temaer hun skal vektlegge i ulike fag. Derfor kan læreboka selv om den ikke benyttes direkte i undervisninga, legge føringer for hvilket og hvordan lærestoff fremstilles. En av flere forklaringer på at læreboka har beholdt sin stødige posisjon i skolen er på bakgrunn av at i omtrent alle fag er det vanlig å ta utgangspunkt i læreboka (Blikstad-Balas, 2014, s. 329).

2.2 Fra godkjenningsordning til læreplan

I 2000 ble godkjenningsordningen for lærebøker avskaffet av regjeringen. Godkjenningsordningen besto av fire elementer. Med henblikk på likestilling, faglig, språklig og pedagogisk innhold skulle de godkjennes av staten. Godkjenningsordningen med hvilke bøker som skulle brukes i skolen og godkjenning av innholdet i dem hadde blitt brukt siden 1800-tallet, dermed brøyt dette med en lang tradisjon (Skjelbred et al., 2017, s. 18). Tilhengere av godkjenningsordningen mente at den kunne medvirke til at lærebøkene, og videre også undervisningens, kvalitet ble sikret (Koritzinsky, 2014, s. 232). Utfasingen ble likevel ganske naturlig, siden godkjenningsordningen begynte å bli svært overflødig. Læreplanene ble til forskrifter og var i seg selv svært fullstendige, noe som gjorde at de i stor grad ble rådende for utarbeidelsen og innholdet til lærebøkene (Skjelbred et al., 2017, s. 19).

Derfor blir lærebøker nå utviklet slik at de skal være i overensstemmelse med en bestemt læreplan. I lærebøkene vil forleggerne og forfatterne beskrive sin egen synsvinkel av det kunnskapsområdet som er definert i læreplanen. Derfor kan læreboka betraktes som en fortolkning av fag- og kunnskapsoppfatninger som læreplanen innehar (Tønnessen, 2013, s. 149). Grunnlaget til lærebokforfatterne er altså læreplan når de tolker, velger og utformer lærestoffet til lærebøkene. Likevel er det også andre elementer som påvirker lærebøkene. Økonomi, antall sider og kriterier for utforming er begrensede faktorer fra forlaget side. I tillegg vil blant annet kunnskapen og holdningene til lærebokforfatterne prege hvordan lærebøkene blir (Sætre, 2015, s. 141). I *LK20* er flere av kompetansemålene også mer åpne sammenliknet med tidligere. Tolkingsrommet for lærebokforfatterne blir dermed større, og det er noe vi også må ta med i betraktning når vi bruker lærebøkene i undervisning.

At lærebøkene blir påvirket av flere faktorer, er noe lærere må bli mer bevisst på. I stedet for læreplanene, blir det som står i lærebøkene mange ganger forstått som pensum av både lærere og elever (Koritzinsky, 2014, s. 231). Når vi ikke lengre har godkjenningsordningen sier Koritzinsky at blir det viktigere at lærerne veier flere sider rundt bruken av lærebøker ved å spør seg selv: Hvilke grunner har jeg for å benytte lærebøker? Hvilke krav setter jeg til bøkene i forhold til det faglige og metodiske? Ut fra disse kravene, hvilke utvalg skal jeg gjøre? Og hvordan kan bruken av lærebøkene anvendes sammen med andre kilder? (2014, s. 232–233). En må altså anvende et kritisk blikk på lærebøkene, og vurdere hvor mye læreboka fullstendiggjør læreplanen (Sætre, 2015, s. 141). Når lærerne gjør dette vil læreboka som læringsverktøy bli styrket. I samfunnskunnskap vil lærebøker være et hjelpemiddel for å systematisere lærestoff. Som regel kommer informasjonen elevene får fra massemediene i bruddstykker, og er lite helhetlig (Koritzinsky, 2014, s. 233). Lærebøkene kan altså slik være en motvekt til medienes informasjonsformidling.

Læreboka har fortsatt en stor plass i skolen, og den vil være en god læringsressurs om den blir anvendt på en god måte. Likevel er det viktig at lærebøkene undersøkes av eksterne. Det er tydelig å se at læreplanen legger sterke føringer for hvordan lærebøkene blir utarbeidet. Men det er flere fenomener og begreper som innebærer svært ulike perspektiver. Hvilke momenter og kunnskapsområder lærebokforfatterne vektlegger, samt hvordan de fremstiller lærestoffet vil ha innvirkning på elevenes forståelse av kunnskapsområdet. Det vil alltid ligge noen føringer til bunn i lærestoffet, men eventuelle sterke underliggende føringer som mottakeren ikke er bevisst bør bli belyst.

Med utgangspunkt i at læreplanen skal være førende for lærebøkernes utforming og at jeg skal undersøke hvordan demokrati- og medborgerskapsbegrepet blir operasjonalisert i lærebøker, vil det være interessant hvilke demokratiforståelser læreplanen formidler. I overordnet del står det blant annet om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap at «[o]pplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I kapitlet om demokrati og medvirkning blir rettigheter også fremhevet hvor det står at «[e]t demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Innenfor liberalisme er rettigheter prioritert (E. O. Eriksen & Weigård, 1999, s. 159). Slik blir liberal demokratiforståelse tydelig i overordnet del.

Overordnet del skriver også at «[s]kolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13–14). Det å være aktiv medborger kan foregå på ulike måter. Slik kan alle fire demokratiforståelsene som inngår i analysen komme til syne gjennom overordnet del. Likevel er aktiv deltakelse vektlagt mest innenfor deltakerdemokratisk- og deliberativ demokratiforståelse. Avslutningsvis om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skriver overordnet del at «[d]e skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Her blir kritisk demokratiforståelse synlig innenfor demokratiopplæringen. Oppsummert kan en derfor si at alle demokratiforståelsene i analysen kommer til uttrykk i overordnet del, hvor læreplanene legger opp til at elevene både skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter innenfor demokrati og medborgerskap.

3. Teori

Det skrives mye om demokrati og det er hele tiden diskusjoner om hva som kreves for at et land skal være demokratisk, og hva demokrati skal innebære. Derfor må jeg gjøre et utvalg i teoridelen ut fra problemstillingen som er «*hvordan operasjonaliseres begrepene demokrati og medborgerskap i lærebøker for samfunnsfag på 8. trinn?*».

Jeg starter med å vise til hvordan jeg har valgt ut demokratiforståelser til analysen. Videre skal jeg legge frem noen av de største utfordringer demokratiet har i dag. Dette er for å fremheve demokratiutdanningens relevans og hvorfor oppslutning om demokratiet er viktig. Jeg vil videre utdype de ulike demokratiforståelsene jeg skal benytte meg av i analysen, slik at jeg får et teoretisk grunnlag før analysen og for at begrepene skal bli tydeliggjort. Deretter går jeg nærmere inn på medborgerskapsbegrepet, for å vise til ulike betydninger av begrepet og slik at min bruk av begrepet blir klargjort. Avslutningsvis viser jeg til analyseskjemaet jeg skal benytte i analysen.

3.1 Demokrati

For å velge ut demokratiforståelser til min analyse valgte jeg å ta utgangspunkt i Edda Sant sin artikkel *Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017)*. Dette er en teoretisk gjennomgang som undersøker hvordan demokratisk utdanning er presentert i opplæringen. Gjennom en diskursanalyse er 377 fagfelleverderte engelskspråklige tidsskrifter i tidsrommet 2006-2017 analysert. I analysen ble det funnet to diskurser mot (elitistisk og neoliberal) og seks diskurser for demokratisk utdanning (liberal, deliberal, multikulturell, deltakerdemokrati, kritisk og agonistisk) (Sant, 2019, s. 655). Sant har slik gått grundig til verks for å undersøke hvordan demokrati blir undervist om i skolen, ved å undersøke et stort antall artikler. Den teoretiske gjennomgangen vil derfor være et godt grunnlag for å velge ut demokratiforståelser til analysen siden den favner relativt bredt.

Med utgangspunkt i Sants artikkel hadde jeg åtte demokratiforståelser. I forhold til oppgavens omfang og metodiske valg ble dette for mye. Det viste seg også at flere av demokratiforståelsene i gjennomgangen ikke er relevant, eller egnet i denne lærebokanalysen. Derfor har jeg gjort et skjønnsmessig utvalg i forhold til dette. Ved å ta en oversiktslesning av lærebøkene var flere av demokratiforståelsene lite framtreddende i lærebøkene. Neoliberal demokratiforståelse sin tilstedeværelse i norsk skole har derimot vært stigende. Likevel er

målene innenfor utdanning til den neoliberale demokratiforståelsen hovedsakelig i forhold til økonomisk vekst (Menashy, 2007, s. 168). Den vektlegger først og fremst systemene rundt skolen. Demokratiforståelsen var derfor ikke egnet i forhold til lærebokanalysen jeg skal gjennomføre. Dette har resultert i at jeg skal ta utgangspunkt i liberal-, deliberal-, deltakerdemokratisk- og kritisk demokratiforståelse. Siden demokratiopplæringen gjenspeiler samfunnet ellers, vil utvalget bestå av demokratiforståelser som også er tilstedeværende i det norske samfunnet.

3.1.1 Demokratiets utfordringer

Demokratiet har noen større utfordringer, også her i Norge. Jeg skal beskrive noen av de største, for å vise hvorfor demokrati ikke er noe vi kan ta for gitt selv om det er noe Norge har hatt i lang tid. Det består ikke av seg selv, men er hele tiden noe vi må vedlikeholde og utvikle. En av utfordringene har med innvandring å gjøre. Arbeidsinnvandringen fra ikke-vestlige land økte tidlig på 70-tallet, hvor det etter to til tre år var det ca. 5000 innvandrere i Norge. Omtrent 1400 kom fra Pakistan. Fra 1975 vedtok politikerne derimot en midlertidig innvandringsstopp, som ble varig fra og med 1981 (Almlid & Reitan, 2021, s. 106). Muligheten for dispensasjon var et vesentlig aspekt ved innvandringsstoppen, og innen 1. februar 1980 var 23 000 dispensasjoner godkjent. ¼ av disse var familiegjenforening og litt over 50 % fikk dispensasjon fordi de hadde etterspurte kvalifikasjoner (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 233). Menneskerettighetene favner om innvandrere og flyktninger, på samme måte som landets øvrige borgere. De blir også beskyttet av loven i form av forbud mot diskriminering, og gjennom tiltak for å ta vare på deres identitet og særegne kulturer (Almlid & Reitan, 2021, s. 110).

Likevel er minoriteter i større grad utsatt for rasisme, diskriminering og negative holdninger fordi de kan bli forhåndsdomt ut fra hva mennesker tror de er, fremfor hva de faktisk gjør. Utfordringen med å bryte opp disse mekanismene har verken demokratiet eller samfunnet vårt klart (Almlid & Reitan, 2021, s. 110–111). Det er viktig at alle føler seg som en del av samfunnet vårt, slik at de føler tilhørighet og tar del i demokratiet. For å forebygge rasistiske holdninger og diskriminering kan skolen være en god arena for dette. Mange innvandrere kan også komme fra land som ikke er demokratiske, slik at de vil ha lite kunnskaper om demokrati. For at innvandrere skal føle seg som en del av fellesskapet og delta i demokratiet blir det også viktig at innvandrere får kunnskaper om demokratiske prosesser, og tilegner seg ferdigheter slik at de får muligheter til å være aktive medborgere.

En annen utfordring er knyttet til EU og EØS-avtalen. Siden Norge sa nei til EU i 1994, ble EØS-avtalen Norges hovedforbindelse til EU. Mange fordeler og god økonomisk utvikling har for Norges del de siste tiårene kommet ut av EØS-avtalen (Almlid & Reitan, 2021, s. 146). Men forbindelsen til EU har også noen negative sider, hvor de største utfordringene muligens er for demokratiet. Dette gjelder spesielt EØS. Til å starte med skulle EU og EFTA egentlig være to jevnbyrdige sider av EØS. Dette har blitt gått bort i fra da en stor andel land i EFTA gikk over til EU, og EU har dermed endt opp som en kjempestor organisasjon både politisk og økonomisk. For Norges del betyr dette at vi i praksis godtar politikk og regler vedtatt av EU, uten at vi kan påvirke formelt (Almlid & Reitan, 2021, s. 147). De siste årene har vi blitt enda mer knyttet til EU, selv om vi fortsatt ikke har noen formell påvirkningskraft. Avgjørelser blir dermed tatt på våre vegne, og det kan være lett for enkeltmennesket å miste noe av tilliten til styresmaktene i landet vårt når de lar dette skje.

Globalisering innebærer tette forbindelser av kommunikasjon og handel som omfatter hele verden. Dette fortsetter å skje i et stadig økende tempo (T. H. Eriksen & Sajjad, 2020, s. 20). Globaliseringen har innflytelse, samt begrenser demokratiet i Norge mer og mer. Men det har også mange goder. Vi tilegner oss i større grad kunnskap om og fra andre mennesker og kulturer. På forskningsfronten, og utfordringer vi har felles som klimakrisen, fattigdom og helseutfordringer samarbeider Norge med andre land. I tillegg er mange opptatt av at økende global handel gir økonomisk vekst. Men en god del belyser også globaliseringens baksider (Almlid & Reitan, 2021, s. 150). Nasjonal selvråderett blir utfordret gjennom at politikerne ikke lengre bestemmer i like stor grad over kapitalbevegelser, kreditt og rentenivå (Almlid & Reitan, 2021, s. 151). For å kunne ha frie kapitalbevegelser har selvstendige sentralbanker blitt betraktet som en uunnværlig tilpasning (S. S. Eriksen, 2016, s. 65). I tillegg har Norge også sluttet seg til flere internasjonale avtaler, som blant annet krigens folkerett, menneskerettighetene og miljøvern. Disse er bindende i større og mindre grad. Men flere av dem, slik som Europarådet, går over norske lover (Almlid & Reitan, 2021, s. 152). Utviklingen av internasjonale lover har innenfor juridisk regulering også utsatt enkeltmennesker, regjeringer og ikke-statlige organisasjoner for nye systemer (Held, 2006, s. 300). Demokratiet ser vi slik at hele tiden er dynamisk, og globale og nasjonale tendenser påvirker hverandre og demokratiet. Men det er viktig at vi reflekterer over hvor mye staten selv skal kunne bestemme, og i hvor stor grad en skal forplikte seg til internasjonale avtaler og organisasjoner. Hva har valgdeltakelse eller lokalt engasjement å si om myndighetene og folket uansett ikke kan gjøre noe på nasjonalt nivå?

3.1.2 Demokratiforståelser

Hvordan en oppfatter demokratibegrepet vil være betinget av hvilken sosial, politisk, historisk og kulturell sammenheng en diskuterer det i. Det er ulikt hvordan politikere i de ulike nasjonene forstår og praktiserer demokratiet som styreform. I f.eks. Norge, England, USA og Russland er det svært forskjellig hvordan landene blir regjert. Men alle landene står ved at de er demokratiske eller handler ut fra demokratiske prinsipper (Stray, 2011, s. 21). Derfor vil forståelsen av demokrati hele tiden variere ut fra hvilken kontekst du befinner deg i. Demokratiforståelsene er heller ikke absolutte kategorier som ulike land må velge mellom. I Norge er indirekte demokrati essensielt, slik det er innenfor den liberale demokratiforståelsen. Likevel er vi også opptatt av at flest mulig skal få snakke i det offentlige rom, og delta i debatter slik den deliberale demokratiforståelsen vektlegger. Mange er også politisk aktive utover valgdeltakelsen i for eksempel lokale initiativer, demonstrasjoner eller organisasjoner. Likevel ser en for eksempel i Frankrike at demonstrasjoner benyttes i betydelig større grad enn i Norge. Dette står i sentrum for den deltakerdemokratiske forståelsen. Det å være kritisk, samt kunne ta selvstendige avgjørelser har også blitt viktigere. Dette vil bli enda viktigere i årene som kommer, og er kjernen innenfor kritisk demokratiforståelse.

Liberal demokratiforståelse

Utgangspunktet for liberalismen er at mennesker skal ha mest mulig frihet. Å begrense statens makt, og innflytelsen de har på de daglige valgene hos mennesker er derfor sentralt (Solhaug, 2021a, s. 34–35). Grunnloven, menneskerettigheter og nøytrale prinsipper for å avgjøre spørsmål det er delte meninger om, blir innenfor liberalismen spesielt trukket frem (E. O. Eriksen & Weigård, 1999, s. 159). John Stuart Mill har i stor grad staket ut kursen for moderne liberalistisk demokratitenkning. Han var opptatt av omfanget av individuell frihet på alle menneskelige plan. Liberalt demokrati var sentralt for han, fordi det var et viktig aspekt ved den frie utviklingen av vår individualitet (Held, 2006, s. 79). På generelt grunnlag argumenterte Mill for et sterkt demokrati, for å veie opp for farene med en forvokst og sterkt inngripende stat (Held, 2006, s. 84).

Det er flere retninger innenfor den liberale tradisjonen, hvor jeg skal trekke frem de mest sentrale. Retningene går over i hverandre, og er ikke absolutte kategorier. Den første retningen er konkurransedemokratiet. Konkurransedemokrati innebærer konkurranse mellom politiske parti hvor politikere går til valg med forskjellige syn som ikke kan fusjoneres. I valgkampen kjemper de ulike partiene om å vinne valget (Schumpeter, referert i Solhaug, 2021a, s. 35).

Dette skjer i alle demokrati, men liberalister som vektlegger frihet mest, reduserer betydningen av annen deltakelse i samfunnet enn det å stemme ved valg. Samtidig er tilhengere av konkurransedemokrati lite opptatt av menneskers direkte påvirkning på avgjørelser. Innenfor denne politikken står frie valg i sentrum, og via regjeringen eller de som besitter flertall i kommune- og bystyret kommer folkets meninger frem. Ved å sørge for at markedet består av tiltrengte varer og tjenester for å dekke enkeltmenneskene sine behov har liberalistene oppnådd sine mål (Solhaug, 2021a, s. 35). Joseph Schumpeter mener at grunnlaget består i at demokrati er en tilstelning hvor demokratiske beslutninger tas på bakgrunn av hva som er best for folket som en helhet. Beslutningene tas av folkevalgte representanter (Børhaug, 2007, s. 44). Da blir det viktig å se hele befolkningen under et, slik at det ikke er bare en eller noen få grupper i samfunnet som profiterer på avgjørelser.

Den andre retningen innenfor den liberale tradisjonen jeg skal trekke frem er pluralismen. Liberale pluralister mener at interessegrupper er viktig for å bygge fellesskap og for få frem politiske meninger. Interessegruppene er også viktig for tilknytningen mellom enkeltmenneskene og staten (Solhaug, 2021a, s. 35). Politisk valg er fortsatt svært viktig i politikken, men for å få frem folkets politiske meninger og interesser er konkurransen mellom de forskjellige interessegruppene like viktig. De som er valgt til å styre, må hele tiden forholde seg til motstandere som befinner seg på forskjellige samfunnsmessige nivåer (Solhaug, 2021a, s. 35–36). Pluralismen kalles også kommunitarisme. Emile Durkheim blir ansett som forgjengeren til denne retningen (Briseid, 2012, s. 53). Han fordypet seg i hvilke betingelser som måtte oppfylles for samarbeid og samhold i det splitta moderne samfunnet. Resultatet var å finne i samfunnet, hvor vi har den samme forståelsen av hva som er rett og galt, og godt og vondt. Dette gjør det mulig, selv om vi er svært ulike, å leve sammen i fred (E. O. Eriksen, 1994, s. 17).

Et indirekte system har flere store fordeler. Ytringsfrihet, pressefrihet og mulighet til å kunne møtes for å snakke fritt er noen av dem. I tillegg tilfører det en mekanisme hvor styresmaktene kan overvåkes og kontrolleres. Et parlament kan kontrollere at enkeltmenneskets frihet blir ivaretatt, og fungere som fornuften og debattens sentrum (Held, 2006, s. 85). I Norge er det Stortinget som utfyller denne funksjonen. Eriksen peker på at dette perspektivet vil få grunnleggende demokratiteoretiske problemer. Det skyldes at moderne samfunn er bygd opp på forskjellige verdi- og moraloppfatninger, det finnes forskjellige mål på hva det gode er og hva vi ønsker å leve etter. Verdier som blir førende for nasjonen kan undertrykke mindre grupper, minoriteter, delkulturer og de som har falt utenfor hovedgruppen (E. O. Eriksen,

1994, s. 18). Oppsummert til slutt kan vi si at innenfor den liberale demokratiforståelsen er frihet, individuelle rettigheter, indirekte demokrati og valgdeltakelse viktige elementer. Som medborger i et liberalistisk samfunn blir valgdeltakelse, og eventuelt interessegrupper verdsatt. Deltakelse utover dette er mindre viktig. Likevel er det behov for at en kjenner til det politiske systemet, og hva de ulike politiske partiene står for slik at en kan ta et informert valg ved valgdagen.

Deliberal demokratiforståelse

Den deliberale retningen kalles også gjerne samtaledemokrati. Den deliberale tradisjonens hovedpåstand er å få slutt på alle forestillinger om faste preferanser. De skal heller erstattes med en læringsprosess hvor folket blir enige om en rekke problemstillinger de trenger å forstå, for å få en rimelig og sunn politisk dømmekraft (Held, 2006, s. 233). Altså må vi være i stand til å forstå andres perspektiv for å kunne delta på en god måte i politiske debatter. Videre vektlegger denne demokratiforståelsen at enkeltmennesket skal ha mulighet til å bli politisk aktiv, og skaffe seg en ide om hvordan politikken utspiller seg. Diskusjoner som gjelder fellesskapet, skjer i et mangfoldig demokrati på områder alle har adgang til eller slike «halvoffentlige» arenaer. Dette er med på å fremme et stort spekter av oppfatninger, synsvinkler og meninger (Lenz, 2020, s. 29).

At borgerne engasjerer seg i slike diskusjoner, kan påvirke politiske avgjørelser. En kan engasjere seg gjennom debattinnlegg i aviser, politiske diskusjoner, i sosiale medium og ansikt til ansikt (Lenz, 2020, s. 29). Sosiale medier har raskt blitt en viktig plattform for politiske diskusjoner og bevisstgjøring. Fordelene med dette er at informasjon sprer seg raskt, og det er lettere for mange å stille seg bak eller diskutere politiske saker. Ulempen ser en ofte i f.eks. kommentarfelt på Facebook eller Instagram hvor borgere kan skjule seg bak fiktive profiler eller at det er lettere for mange å være usaklige når en ikke er ansikt til ansikt med de en diskuterer med. I tillegg har antallet falske nyheter økt kraftig, noe som på sikt kan bidra til å true demokratiet.

Nettopp på grunn av den betydelige påvirkningskraften til den demokratiske offentligheten, er det viktig at vi er klar over hvordan samtalene arter seg på de ulike arenaene. Innenfor den deliberale tradisjonen er et sett med prinsipper i demokratiske diskusjoner en nødvendighet for at demokratiet skal kunne fungere. Dette er for å unngå at de som snakker høyest, har høyest status og bruker hersketeknikker bare skal få gjennomslag for sine argumenter. Gode beslutninger tas kun gjennom likestilte samtaler som bygger på fornuftige påstander. Dette

kan knyttes til filosofen Jürgen Habermas (Lenz, 2020, s. 30). Han mener at det finnes overordnede prosesser som er konstruert for at konflikter skal bli løst opp i på en fornuftig måte, både innenfor og utenfor det parlamentariske systemet. Altså er det mulig å diskutere etter prinsipper (E. O. Eriksen & Weigård, 1999, s. 167).

Habermas beskriver da en løsning hvor vi blir enige, og det beste argumentet vinner ved at samtalen består av ett sett med etiske prinsipper som har legitimitet hos de som samtaler (Solhaug, 2021a, s. 38–39). De som snakker sammen må snakke sant, være ærlige og det de sier må være rett sett ut fra konteksten de er i (Habermas, 1984, referert i Solhaug, 2021a, s. 38). Den deliberale retningen har også fått kritikk. At de med best verbale evner har lettere for å nå frem med det beste argumentet i samtalen, er en av de mest markante kritikkene. Likevel har debatter på nett senka terskelen, samt økt sjansene for at flere er med i samtaler i det offentlige rom. Kritikken har også bestått av de som mener at ønsket med samtaler kan noen ganger heller være å dele forskjellige perspektiv, samt få bedre forståelse for ulike oppfatninger enn å oppnå enighet. I tillegg blir Habermas kritisert for å overdrive folkets påvirkningskraft på politiske avgjørelser (Solhaug, 2021a, s. 39). Sammenfattet kan en innenfor den deliberale demokratiforståelsen si at noen sentrale stikkord er diskusjon, argumentasjon, samtaleetiske prinsipper og konsensus. Som medborger blir det å delta i diskusjoner svært betydningsfullt. I tillegg bør en ha tilstrekkelig med verbale evner for å kunne delta i diskusjoner, være i stand til å benytte seg av de samtaleetiske prinsippene, kunne se den andres perspektiv og ut fra dette vurdere deres argumenter.

Deltakerdemokratisk forståelse

Innenfor den deltakerdemokratiske forståelsen er det praktiske handlinger som blir verdsatt (Sant, 2019, s. 672). Det er også sentralt at nasjonens politikk angår alle, og i saker som berører oss har vi innsynsrett. Innsynsretten gjør at alle kan ha innflytelse på politikken, parallelt med at innsynsretten beskytter mot korrupsjon (Solhaug, 2021a, s. 36). Når mange i landet er aktive medborgere i et demokrati forut for valgdeltakelsen, er dette med på å opprettholde et levende demokrati. Direkte demokrati gir folket mer øyeblikkelig innflytelse på politikken enn det representative demokrati gjør, men deltakerdemokrati kan også være et supplement innenfor det indirekte demokratiet. I Norge er flertallet med i organisasjoner eller foreninger. En god del lokale tiltak bidrar til øyeblikkelig problemløsning. I tillegg kan organisasjoner og foreninger også føre politiske saker og legge press på politikere ved å skape fokus rundt saker i det offentlige (Lenz, 2020, s. 28). I et demokratisk samfunn slik som Norge ser vi hvordan

saker som får mye offentlig oppmerksomhet noen ganger får gjennomslag, mens andre ganger ikke. I media har det vært mye oppmerksomhet rundt samtykkeloven, som nå skal innføres. Mens forbud mot fosterreduksjon ble likevel vedtatt, selv om mange mobiliserte seg mot dette.

I et deltakerdemokrati foregår det demokratiske samspillet på ulike nivåer i samfunnet, og på tvers av disse. Om deltakelsen i de demokratiske prosessene er høy, vil dette medvirke til at politikerne får høy tillit hos folket. Likevel inneholder deltakerdemokratiet også en komponent av konflikt. Grupper som oppfatter at de ikke blir tatt i betraktning når politiske beslutninger tas kan gjennomføre protester, boikott eller sivil ulydighet (Lenz, 2020, s. 28). Det er likevel viktig i et demokrati at en har handlingsmuligheter når avgjørelser som gjerne går på bekostning av en selv blir tatt. Dette kan gjøre at styresmaktene får øynene opp for hvor mange, eller i hvor stor grad en avgjørelse faktisk kan påvirke folk. Da er muligheten større for at de folkevalgte vurderer avgjørelser på nytt, eller inngår kompromiss.

Et annet problem med deltakerdemokratiet er hvordan beslutninger skal tas. Prosessen er uklar, samtidig som det heller ikke er noen kriterier for når en har oppnådd enighet. Denne uklarheten, samt at det er forvirrende hvordan beslutningene faktisk skal gjennomføres gjør deltakerdemokratiet mindre akseptert i samfunnet. Liberalister kritiserer også deltakerdemokratiet for å være virkelighetsfjern, ved at det er vanskelig for et fellesskap å komme frem til det som er det beste for samfunnet som en helhet ved å se bort fra egne ønsker og behov (Solhaug, 2021a, s. 37). Ofte ser vi egne og våre nærmestes ønsker og behov best, og det er de vi bryr oss mest om. Vil vi at det eventuelt skal gå på bekostning av fellesskapet som helhet? Avslutningsvis kan vi si at kjernen innenfor den deltakerdemokratiske forståelsen blir å delta direkte i demokratiet gjennom å benytte seg av praktiske handlinger på flere samfunnsnivå. Et aktivt medborgerskap blir helt sentralt for å kunne påvirke for å oppnå samfunnets beste. Det blir også viktig at en har god kunnskap om politiske saker som er gjeldende i samfunnet, og at en kjenner til ulike praktiske handlinger en kan benytte for å engasjere seg.

Kritisk demokratiforståelse

For å oppøve kritisk demokratiforståelse er det behov for at vi fra barndommen av får verktøy for å utvikle oss til selvstendige og kritiske mennesker. Derfor vil jeg innenfor denne demokratiforståelsen også gå nærmere inn på pedagogikken. Søkelyset på falske nyheter og kildekritikk har blitt mye større de siste årene. Dette er svært viktig siden det kan være vanskelig å avgjøre hva som er sant og usant, eller en god kilde eller ikke. Samtidig er det lett

å være godtroende, om en ikke anlegger et kritisk blikk og har tilstrekkelig kunnskap. Nye strategier for at usannheter skal virke sanne eller realistiske, blir hele tiden utviklet. Noe feilinformasjon har også blitt delt på internett i lang tid, slik at det til slutt har blitt sannheten for noen grupper eller enkeltmennesker. Det kan føre til store problemer for demokratiet, og er i ferd med å bli et samfunnsproblem. Derfor er det viktig at skolen gir elevene tilstrekkelig opplæring i kildekritikk, slik at elevene blir bedre til å vurdere kilder og for at feilinformasjon ikke får stå uimotsagt på internett og andre arenaer for deling av verdifull informasjon.

I innledningen til en norsk utgave av *De undertryktes pedagogikk* (Freire, 1970/2002, s. 13) skriver Eva Nordland at den frigjørende pedagogikken kommer fra Paulo Freire, hvor spørsmålet som ligger til grunn er: Hvilken pedagogikk er nødvendig for at hvert individ skal kunne benytte seg av sitt fulle potensial? Det første som må være til stede for at dette skal være mulig er at vi er trygge, vi har mulighet til å være aktive og at vi ikke er undertrykt. Pedagogikken som skal ligge til grunn for elevenes opplæring til voksenlivet må derfor innebære at de oppfatter seg selv som jevnbyrdige deltakere i fellesskapet på skolen. Hver eneste elev må få veiledning og hjelp til å utvikle identitet og selvfølelse, samtidig som at de får tillit og forventninger stilles fra de rundt. Å ta fra noen ansvar, har til enhver tid ydmyket oss mennesker. Derfor må skolen også gi elevene ansvar. Deretter kan vi gradvis bli bevisst over måten vi erfarer virkeligheten på, og på en kritisk måte håndtere den. Målet er å endre for deretter å forbedre virkeligheten (Freire, 1970/2002, s. 13). I dag blir vi møtt med ulike markedsføringsstrategier på flere arenaer hver eneste dag, og som beskrevet over er falske nyheter et økende problem. For å få bukt med manipulering sier Freire at det er behov for en kritisk bevisst revolusjonær organisering som avslører for menneskene at problemet er manipuleringen, menneskenes posisjon i historien og virkeligheten innenfor nasjonale rammer (1970/2002, s. 137). For å være i stand til å anvende et kritisk blikk må vi altså ta i bruk flere og andre aspekter enn når vi lærer for eksempel matematikk eller geografi. For å utvikle den kritiske bevisstheten må elevene også tilegne seg erfaringer, og utvikle seg som mennesker med støtte fra voksenpersoner.

Skolen favner om alle, i tillegg til at læring kan foregå i fellesskap. I en bred forståelse av kritisk tenkning vil enkeltmenneskets besluttsomhet knyttes sterkt til individets samarbeid og fellesskap med andre. Kritisk tenkning læres og gjøres i samhandling med andre. Her blir etiske bevissthet innlemmet som et moment av kritisk tenkning (Lenz, 2020, s. 58). Å benytte seg av fornuften, i tillegg til å kunne skille, undersøke og reflektere når en kommer over etiske og moralske problemstillinger og utfordringer er det etiske bevissthet handler om. Her må en

også være i stand til å tenke selvstendig og fritt. I situasjoner hvor motstridende hensyn gjør seg gjeldende, skal reflekterende individ være i stand til å veie for og mot i etiske dilemmaer. Skolen er også preget av en motsetning mellom at den på den ene siden skal oppfostre elevene til å bli samfunnsborgere i tråd med de fundamentale normene vi har i samfunnet vårt, mens de på den andre siden skal bli kritiske og selvstendige. Dette innebærer også å være kritisk til de grunnleggende normene i samfunnet vårt (Lenz, 2020, s. 60). Til slutt kan en sammenfatte den kritiske demokratiforståelsen ved at den vektlegger selvstendighet, kritisk tenkning, motvirkning av falske nyheter, samarbeid og etisk bevissthet. Det er viktig at en som medborger er undersøkende, hever stemmen sin og stiller kritiske spørsmål. I tillegg er det viktig at en er i stand til å trekke selvstendige konklusjoner på riktig grunnlag.

3.2 Medborgerskap

Hvordan medborgerskap oppfattes er svært ulikt, hvor de ulike oppfatningene legger vekt på ulike momenter (Lenz, 2020, s. 47). Forskjellige mennesker blir tillagt ulike medborgerskapsroller, ut fra hvordan en forstår medborgerskapsbegrepet (Lenz, 2020, s. 48). Stray peker på at «opplæring til demokratisk medborgerskap kan forstås som *å lære å leve sammen i et demokrati*» (Stray, 2011, s. 45). Dette innebærer at vi skal utvikle oss og sammen finne frem til de beste løsningene for det demokratiske samfunnet. Definisjonen legger samtidig ingen føringer for hvordan opplæring til demokratisk medborgerskap skal foregå, bortsett fra at vi trenger et sett med grunnleggende kunnskaper og ferdigheter om demokratiske prosesser. Derfor trenger vi en verktøykasse for å forstå bedre hva begrepet innebærer, for deretter å kunne anvende det på en hensiktsmessig og bevisst måte. Det er også viktig å huske på at medborgerskapsbegrepet og demokratibegrepet påvirker og går inn i hverandre. En kan se et tydelig mønster mellom demokratiforståelsene og de ulike oppfatningene av medborgerskapsbegrepet. I et samfunn hvor liberalistisk demokratiforståelse er dominerende vil direkte deltakelse i demokratiet være mindre verdsatt. Derimot vil et samfunn hvor deltakerdemokratisk forståelse er sentralt, vektlegge direkte deltakelse.

3.2.1 Medborgerskap som status og rolle

Stray skiller medborgerskapsbegrepet i to. På den ene siden er statsborgerskap som vi har fått som innebærer nasjonal og juridisk status, mens på den andre siden har vi medborgerskap som rolle. Ulikhetene mellom status og rolle blir tydelig ved at begrepene tillegges ulike

betydninger og forstås forskjellig. Som statsborgere har vi en status som også fører med seg rettigheter som kommer til uttrykk gjennom passet vårt som viser at vi er norske statsborgere. Innholdet i medborgerskapet som rolle er normativt. Gjennom samfunnets politiske, kulturelle og sosiale rammer for samspill og offentlig atferd blir dette innholdet forhandlet frem og allmenngyldig akseptert. Statusbegrepet blir avkortet til rettigheter. Mens medborgerskap som rolle innebærer handling. Vi kan derfor oppfatte medborgerskap som status som passivt, mens medborgerskap som rolle er aktivt (2011, s. 47).

I hvor stor grad aktivt medborgerskap blir verdsatt vil komme an på hvilken demokratiforståelse samfunnet har. Premisset om deltakelse blir større etter graden av kommunitarisme i samfunnet (Stray, 2011, s. 48). Kommunitarisme fremhever dydene, fellesskapet og normene som grunnpilarer for hvordan vi lever sammen (E. O. Eriksen, 1994, s. 18). Liberale samfunn vil igjen ikke forvente høy deltakelse, selv om deltakelse mange ganger blir verdsatt. Demokrati- og medborgerskapsbegrepet påvirker og fungerer sammen. Dermed vil samfunn uten medborgere, ikke være demokratiske (Stray, 2011, s. 48). Likevel trenger en ikke å være statsborger for å ta del i demokratiske prosesser, lokale tiltak eller nasjonale og internasjonale organisasjoner. Slik er medborgerskap noe som blir til gjennom handling, og medborger er noe en er på bakgrunn av sin deltakelse i aktiviteter som er med på å holde demokratiet levende (Lenz, 2020, s. 48).

3.2.2 Tynt og tykt medborgerskap

Medborgerskap som rolle kan deles inn i tynt og tykt. Tynt medborgerskap innebærer blant annet at borgerne har minimale rettigheter, enkeltmennesket er passivt i utøvelsen av medborgerskap, det går en grense mellom det offentlige og det private, frihet er noe vi får ved å ta valg selv og skolen skal formidle kunnskap til elevene. Et slikt samfunn vil være svært liberalistisk (Stray, 2011, s. 54–55). I forhold til liberalismen er en viktig kritikk at de i for stor grad vektlegger enkeltmenneskets rettigheter, mens pliktene hver og en har overfor samfunnet blir i større grad tilsidesatt (Solhaug, 2021c, s. 53). Samfunn med svært stor grad av kommunitarisme er preget av det som kjennetegner tykt medborgerskap. Tykt medborgerskap karakteriseres blant annet ved maksimale rettigheter til folket, aktive medborgere, frihetstenkningen består i at frihet er noe en får ved å ta til seg dyder, det private og offentlige går over i hverandre og skolen skal i tillegg til å formidle kunnskap også overføre dyder til elevene (Stray, 2011, s. 54–55).

Ut fra dette ser vi hvordan demokrati- og medborgerskapsbegrepet virker sammen. Tynt medborgerskap er karakteristisk i liberale samfunn, mens i et kommunitaristisk samfunn vil tykt medborgerskap være sentralt. Samtidig er dette to ytterpunkter, og det vil være fordeler og ulemper med begge. I Sovjetunionen sto kommunitarismen sterkt, noe som gjorde at sosiale og økonomiske rettigheter ble fremhevet og i stor grad tilfredsstilt, mens sivile og politiske menneskerettigheter ble ignorert. På den andre siden, i liberale samfunn, advares det mot at enkeltmennesket og fellesskapet kan bli undertrykket av markedet. Dette kan gjøre at sosiale og økonomiske rettigheter blir ignorert. Det er likevel ikke noe enten eller. Fundamentet til demokratiske stater består gjerne av en kombinasjon av disse to ytterpunktene. Liberalismen er byggesteinen i Norge, men likevel er noe fra kommunitarismen også fremtredende. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom dugnaden som står sterkt i vårt samfunn, som er basert på tanken om at alle skal hjelpe til (Stray, 2011, s. 57).

3.2.3 Lokalt, nasjonalt og globalt medborgerskap

Innenfor en vid forståelse av medborgerskap inngår lokalt medborgerskap. Dette kan være i nabolaget eller kommunen. Dette kan være handlinger som er spontane, for eksempel nabolagsfest. Mens andre initiativer gjentas og er mer institusjonalisert slik som årlige dugnad eller nabolagsfest. Bidragsyterne kan gjennom slike lokale initiativer oppleve samhandling, anerkjennelse og tilhørighet. I tillegg er ikke deltakelse i det lokale avhengig av statsborgerskap. Likevel er utøvelse av medborgerskap på nasjonalt plan det viktigste i dag. I en snever forståelse av medborgerskap, hvor dette blir identisk med statsborgerskap medfører det et ansvar til å følge statens lover og regler. Samtidig får vi også et sett med sosiale og politiske rettigheter. Så lenge alle som bor i landet får statsborgerskap, kan dette fungere. Problemene kommer når staten også karakteriseres ved samme kultur og gjerne felles etnisitet eller religion, samtidig som staten skal tjene som nasjonalt politisk fellesskap. Slik blir medborgerskap begrenset til å omfavne de med felles kultur, etnisitet og/eller religion, og utøvelse av medborgerskap blir innsnevret til å stort sett omfatte bare de som tilhører majoritetsgruppen. Det er et problem i mange land at minoriteter har færre rettigheter enn majoriteten, noe som gjør at de blir underlegne som medborgere og diskriminert (Lenz, 2020, s. 48–49).

Globalt medborgerskap er et begrep brukt av både FN og OECD. Globalt medborgerskap betyr at problemer vi har går ut over nasjonalstatens grenser, og ikke kan løses innenfor statens politiske rammeverk (Lenz, 2020, s. 49). Visjonen om globalt medborgerskap er slik nært

knyttet til bærekraft og utdanning for bærekraftig utvikling (Klein, 2020, referert i Lenz, 2020, s. 50). Utfordringene vi står overfor i dag må skapes og realiseres på globalt nivå skal vi finne eventuelle løsninger på dem. Samtidig er det på lokalt nivå de utfordringene gjelder befinner seg, og derfor er det her løsningene må skapes og etableres. De globale utfordringene vi står ovenfor vil kreve at politisk samarbeid og organisering på globalt nivå gjennomføres på nye måter. Både det når det kommer til politisk systemer, men også tiltak som gjøres på lokalt plan (Lenz, 2020, s. 50). I dag foregår det mye samarbeid mellom en rekke land, og det er flere internasjonale erklæringer og avtaler vi i Norge har forpliktet oss til. Likevel er det tydelig å se hvordan ulike land handler ut fra egeninteresser. I Norge ønsker vi å fortsette produksjon av olje selv om det er dokumentert at dette ikke er bra for klimaet. Derfor prøver vi å kompensere for dette gjennom å finne løsninger andre steder. I tillegg har styringssystem på transnasjonalt og globalt nivå blitt beskyldt for å ikke være like imøtekommende for demokratisk påvirkning slik systemene på nasjonalt nivå er (Børhaug, 2021, s. 166).

Oppsummert kan medborgerskap som status og tynt medborgerskap først og fremst knyttes til liberal demokratiforståelse, hvor individuelle rettigheter er sentralt og medborgerskap innebærer fortrinnsvis valgdeltakelse. Slik vil også deltakelse på nasjonalt plan være mest sentralt innenfor denne retningen. Medborgerskap som rolle kan i større og mindre grad knyttes til alle demokratiforståelsene, men innholdet i det vil være ulikt. Medborgerskap innenfor deliberal- og deltakerdemokratisk forståelse kjennetegnes av tykt medborgerskap i form av at en deltar i diskusjoner og aktive handlinger på flere ulike samfunnsnivå. Kritisk demokratiforståelse kan innebære både tykt og tynt medborgerskap, men vil i flere tilfeller helle mot tykt medborgerskap ved at borgeren vil heve stemmen og være undersøkende for å bidra til at nye perspektiver og informasjon kommer frem. En vil også bidra til å motvirke falske nyheter.

3.3 Analyseskjema

Dette er analyseskjemaet som er utarbeidet til analysen. Demokratiforståelsene går over hverandre, i større og mindre grad. For eksempel er det å reflektere og vurdere ulike perspektiver også viktig innenfor deliberal demokratiforståelse, slik det er i den kritiske demokratiforståelsen. Likevel har jeg valgt å plassere ideene innenfor ulike kategorier, for at analyseskjemaet skal være anvendelig i analysen. Det har også vært viktig å få frem hva som er sentralt innenfor demokratiforståelsene.

	Liberal demokratiforståelse	Deliberal demokratiforståelse	Deltakerdemokratisk forståelse	Kritisk demokratiforståelse
Hovedelementer	Indirekte demokrati Individuelle rettigheter og plikter Individuell frihet Politiske system	Samtaleetiske prinsipper Enighet gjennom diskusjon Presentere og vurdere ulike argumenter og meninger	Aktiv deltakelse på ulike samfunnsnivå Oppnå samfunnets beste via praktisk handling Direkte innflytelse på politikk Levende demokrati	Kritisk tenkning læres og gjøres i fellesskap Refleksjon og undersøkelser Myndiggjøring Etisk bevissthet
Deltakelse i demokratiet/ medborgerskap	Valgdeltakelse Interessegrupper Medborgerskap som status	Diskusjon på ulike arenaer (f.eks. leserinnelegg i avisa, sosiale medier, ansikt til ansikt) Tykt medborgerskap	Praktiske handlinger på ulike samfunnsnivå Benytte ulike påvirkningskanaler	Stille kritiske spørsmål Selvstendig beslutningstaking Motvirke falske nyheter

Skjemaet er delt inn i demokratiforståelsene, og videre i to deler. I hovedelementene har jeg trukket frem det som er viktigst innenfor de ulike demokratiforståelsene. I den andre delen kommer det frem hvilken deltakelse i samfunnet som verdsettes innenfor de ulike forståelsene. Slik kommer medborgerskapet tydeligere frem.

4. Metode

I dette kapittelet skal jeg greie ut om metodene som benyttes. Jeg skal starte med å vise hvilke lærebøker jeg har valgt ut, hvordan bøkene er bygd opp, og utvalget jeg har gjort i selve lærebøkene. Deretter vil jeg beskrive hva tekstanalyse innebærer, og hvilken type tekstanalyse jeg bruker. Videre blir det forklart hva kvalitativ ideanalyse er, og hvordan denne metoden passer overens med mitt prosjekt. Hva idealtypene er og hvordan jeg har utviklet analyseskjemaet vil så bli beskrevet, før jeg deretter viser hvordan den empiriske analysen har blitt gjennomført. Her ble det også viktig å forklare utfordringer jeg fikk underveis i analysen, og hvordan jeg vurderte dem. Den kvantitative innholdsanalysen er en mindre del av oppgaven. Det er likevel viktig at jeg viser til hva det er, og hvordan den kvantitative innholdsanalysen ble gjennomført i prosjektet. Dette vil jeg derfor forklare videre i korte trekk. Jeg avslutter med å vise til oppgavens validitet og reliabilitet.

4.1 Lærebøkene

For å finne ut hvilke lærebøker som skulle benyttes i analysen måtte jeg i første omgang kartlegge hva som eksisterte av samfunnsfagbøker utgitt i forbindelse med *LK20*. Etter videre undersøkelser var det *Relevans 8* av Gyldendal (Heidenreich & Moe, 2020), *Arena 8* av Aschehoug (Hellerud et al., 2020) og *Samfunnsfag 8* av Cappelen Damm (Bredahl et al., 2020, s. 8) jeg sto igjen med, siden det var disse lærebøkene som hadde blitt publisert. Forlagene offentliggjør ikke hvor mange eksemplarer av lærebøkene som trykkes (Lillestrøm, 2016, s. 29). Derfor er det uvisst hvor mange skoler som har kjøpt inn lærebøkene, men både Gyldendal, Aschehoug og Cappelen Damm er tre store forlag som mange skoler henvender seg til. Samtlige bøker er også helt nye, så hvor mange som kjøper de ulike bøkene vil gjerne fortsette å øke etter hvert. Fagbokforlaget har også gitt ut et læreverk i forbindelse med *LK20*, men dette er heldigitalt og består av arbeidsmoduler. Dette gjorde det vanskelig å ha den med i analysen siden jeg også tar i bruk sammenlikning, og da må læreverkene være bygd opp på noe av de samme prinsippene. Siden jeg sto igjen med tre lærebøker fra tre store forlag valgte jeg å ha med alle i analysen, slik at jeg fikk rimelig mengde data til analysen.

4.1.1 Videre utvalg i lærebøkene

Lærebok/forlag	Utvalgte kapitler	Antall sider

Arena 8: Samfunnsfag/Aschehoug	2, 5, 6, 7, 8, 9	100
Relevans 8: Samfunnsfag/Gyldendal	3, 4, 5, 6	110
Samfunnsfag 8/Cappelen Damm	3, 4, 5	111

Det er noe ulikt hvordan bøkene er inndelt. *Arena 8* av Aschehoug (Hellerud et al., 2020) er inndelt i tre deler. Del 1 individ og samfunn, del 2 demokrati og deltakelse, og del 3 en bærekraftig verden. Hver del består av henholdsvis fire, fem og tre kapitler. *Relevans 8* av Gyldendal (Heidenreich & Moe, 2020) har åtte kapitler, uten at de er inndelt i noen overordnede deler. Overordnet har denne boka mange likheter med de andre lærebøkene, men i *Relevans 8* (Heidenreich & Moe, 2020) er det noe mer historie. *Samfunnsfag 8* (Bredahl et al., 2020) av Cappelen Damm består også av åtte ulike kapitler. Først og fremst var det viktig at kapitlene som er en del av analysen, knytter fagstoffet opp mot demokrati og medborgerskap slik at jeg får svart på det problemstillingen etterspør. For å finne ut hvilke kapitler som skulle innlemmes i analysen, og for å få noe oversikt gjorde jeg først søk på ordene «demokrati» og «medborger». Ved å benytte ordet "demokrati" i søkefeltene, kom også ordene demokratiet, demokratiske, demokratisk, demokratiets, sosialdemokratisk og nærdemokrati opp. Lignende gjorde jeg også ved å søke på ordet "medborger". Da fikk jeg også treff på ordene medborgerskap og medborgere. Slike nært beslektede ord var også viktige for å få noe oversikt over hvor demokrati og medborgerskap var omtalt i bøkene.

Deretter så jeg nærmere på alle kapitlene i bøkene. Da kunne jeg se at selv om jeg tidligere fikk få treff på noen av kapitlene, handlet flere kapitler om demokrati og medborgerskap. Jeg oppdaget også at både *Arena 8* og *Samfunnsfag 8* hadde et kapittel om kildekritikk, men de var ikke direkte knyttet til demokrati og medborgerskap. Kapitlene ble derfor holdt utenfor analysen. Jeg valgte ut hvilke kapitler som skulle være med på bakgrunn av treffene jeg fikk, og overflatelesing jeg deretter gjorde. Jeg valgte å implementere løpende tekst, overskrifter og tekstbobler i analysen. Slik som oppgaver, sammendrag og bildetekst ble derfor holdt utenfor. *LK20* legger opp til at historie, samfunnskunnskap og geografi ikke lengre skal være tre adskilte deler av faget. For lærebøkens del betyr dette at de tre delene nå blir beskrevet om hverandre ut fra tema. Når demokrati blir omtalt i lærebøkene, er historie om hvordan demokratiet har blitt til sentralt. Jeg har valgt å ta dette med i analysen også, siden det trekkes linjer til dagens demokrati flere steder. Historie om hvordan demokratiet har blitt til kan i tillegg fremstilles på mange ulike måter. Ulike perspektiver kan vektlegges her også, samt

påvirke hvilken demokratiforståelse elevene sitter igjen med. I tabellen over viser jeg til hvilke kapitler jeg har valgt å innlemme i analysen. Kapitlene har mange likheter når det kommer til innhold som gjør det sammenlignbart. Det er flere kapitler som analyseres i *Arena 8* (Hellerud et al., 2020) enn i de andre lærebøkene. Til gjengjeld er kapitlene kortere slik at det blir omtrent likt sideantall i alle lærebøkene. Til sammen er det totalt 321 sider som bli analysert. Når jeg videre i teksten omtaler lærebøkene er det de utvalgte kapitlene jeg henviser til.

4.2 Kvalitativ ideanalyse

4.2.1 Tekstanalyse

Det essensielle når skriftlige dokumenter skal analyseres er at leseren stiller kritiske spørsmål til teksten, og at en er analytisk og spørrende i lesningen (Edgren et al., 2021, s. 150–151). Det er svært mange og forskjellige måter å gjennomføre tekstanalyse på i en masteroppgave. Det kan for eksempel være innholdsanalyse, retorisk analyse, argumentasjonsanalyse og ide- og ideologianalyse. Mange ganger vil dessuten flere ulike tekstanalyser kombineres. (Edgren et al., 2021, s. 151). Tekstanalyse kan fremstå i svært mange fasonger og variere fra det relativt enkle til det som er svært inngående. Dette vil variere etter hva en forsøker å finne svar på (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 80). Tekster kan være alt fra offentlige dokumenter, til mer private dokumenter. Blant annet notater, bilder, videoopptak, bøker, artikler og nettsamfunn. Etter hvert har internett blitt en svært god kilde til dokumenter og tekster, og har endret helt dataen vi innhenter og benytter oss av i kvalitative undersøkelser (Johannessen et al., 2021, s. 235).

Dette gjør at tekstanalyse ved første øyekast er et svært felt å skulle navigere seg i, og mange fagbegreper virker fremmed og forvirrende. Derfor måtte jeg starte med å sette meg inn i de ulike måtene å gjennomføre tekstanalyse på, for deretter å finne ut hvilken metode som var mest hensiktsmessig ut fra hva jeg ønsker å finne svar på. Jeg ønsket å bruke ulike demokratiforståelser, og se hvor ofte sentrale begreper går igjen i lærebøkene for å finne svar på problemstillingen min. Derfor ble det tydelig etter gjennomgangen at kvalitativ ideanalyse og kvantitativ innholdsanalyse var metodene som passet best overens med oppgavens intensjon. Diskursanalyse kunne også vært aktuelt å benytte, siden det får forskeren til å gå dypere inn i hvordan felles narrativer gjennom språket både etableres, speiles og vedvares. I forhold til ideanalyse vektlegger diskursanalyse både det kollektive og språklige i mye større

grad (Bratberg, 2021, s. 41). I noen grad kommer også denne masteroppgaven innom dette feltet. Gjennom å benytte demokratiforståelser skal jeg undersøke hvordan ulike oppfatninger av demokrati og medborgerskap blir til. Men jeg skal ikke gå i dybden på hvordan språket ellers i lærebøkene er med på å skape forestillinger om demokrati og medborgerskap. Med min vektlegging av idealtyper, hvor jeg skal se på hvordan to begreper fremstilles i lærebøkene vil ideanalyse være mest formålstjenlig i dette prosjektet.

4.2.2 Kvalitativ ideanalyse

Innenfor metodelæren til det samfunnsvitenskapelige feltet er kvalitativ innholdsanalyse en generell betegnelse på tekstanalyser som har til hensikt å avdekke mening (Bratberg, 2021, s. 80). Likevel er det flere akademiske felt som benytter seg av ideanalyse (Boréus & Bergström, 2012, s. 145). Målet er å gripe tak i, kategorisere og gjengi det viktigste i teksten på en sammenfattet måte. Det viktigste i teksten kan være mye forskjellig. Forskeren kan for eksempel engasjere seg i forfatterens posisjon, hvilke av holdninger som kommer til overflaten gjennom ordvalg eller grammatiske former forfatteren bruker, eller på hvilken måte et omstridt tema behandles. Kvalitativ innholdsanalyse innebærer derfor et stort spekter av mulige måter å operere på. Ideanalyse er på sin side en avgrenset type av kvalitativ innholdsanalyse, ved at den benytter idealtyper som analytiske kategorier. Denne avgrensningen er likevel ikke uproblematisk. Hvordan ideer kan tolkes mest optimalt er det splid om i litteraturen innenfor denne avgrensningen også (Bratberg, 2021, s. 80). Selve tolkningen av ideene vil være avhengig av feltet en forsker innenfor også, samtidig finnes det ikke et universelt redskap for hvordan en skal tolke på best mulig måte. Det blir derfor opp til den som forsker å legge til rette for at tolkningen kan foregå best mulig. Dette har jeg blant annet gjort ved å skaffe meg gode kunnskaper om de ulike ideene, fra ulike aktører.

Fokuset innenfor ideanalyse ligger på å kartlegge ideene aktører har med seg inn i teksten. Ideanalyse befinner seg i midten mellom aktør på den ene siden, og struktur på den andre (Bratberg, 2021, s. 82). Dette passer også godt med det jeg skal gjøre i mitt prosjekt, siden jeg vil undersøke hvilke førkunnskaper lærebokforfatterne har tatt med seg inn i utviklingen av lærestoffet. Noen ganger ønsker en å kartlegge hvilke ideer som er mest vesentlig i utpekte tekster. Da vil utgangspunktet være deskriptivt, og oppgaven består i å finne de mest sentrale ideene i teksten. Det er også slik at i praksis vil kartleggingen bestå i mer enn å bare beskrive essensen. Ideanalyse handler om å gripe tak i og avskjære ideer fra en sammenhengende tekst, ikke å gjengi innholdet. I tillegg må analysen knyttes til noe, dette omhandler ofte en akseptert

og anerkjent forforståelse av budskapet i teksten, samt et ønske og ferdigheter til å sette teksten inn i kontekst. Sammenlikning er også en del av kartleggingen, hvor elementer kan koples til foregående tekster, til empiriske forventninger som er bestemt på forhånd eller til ulike aktører (Bratberg, 2021, s. 88). Derfor blir det viktig at analysen ikke bare blir en gjennomgang av selve lærebøkene, men at ideene jeg har valgt ut blir retningsgivende for analysen. Videre vil jeg først beskrive hva idealtyper er, og hvordan jeg har gått frem for å utvikle de jeg skal benytte. Hvordan jeg har gjennomført den empiriske analysen blir nærmere beskrevet i kapittel 4.2.4.

4.2.3 Idealtyper

Som et analytisk begrep blir idealtyper innenfor samfunnsvitenskapen ofte knyttet til Max Weber. Hans agenda med å benytte idealtyper er å definere sentrale egenskaper som er særegne innenfor en kategori. I en verden som er sammensatt og flertydig er hensikten med idealtyper å skape rene idealer som fenomen (Bratberg, 2021, s. 97). Idealtyper går til essensen, og gjør det mulig å trekke ut enkeltelementer for å undersøke de hver for seg. Dermed klarer vi å avsløre hva vi tror er de mest vesentlige egenskapene ved et fenomen, og de kan være utgangspunkt for videre refleksjon. Det er dette som gjør idealtyper som analytisk verktøy betydningsfulle for Weber (Bratberg, 2021, s. 97–98). For å konkretisere bruken av idealtyper må først noen ideer innenfor en ideologi eller tradisjon utvikles. Vanligvis vil dette forarbeidet være utarbeidet på bakgrunn av systematisk gjennomgang av sekundærlitteratur. Dette bør resultere i et analyseskjema som kan anvendes i den empiriske analysen, hvor ideene som er utviklet er satt i system under idealtypen eller idealtypene (Bratberg, 2021, s. 98). Å bruke idealtyper som analyseverktøy har som fordel at det kan systematisere datamaterialet (Boréus & Bergström, 2012, s. 166).

Idealtypene jeg har valgt å ha med i den empiriske analysen er som vist i kapittel 3.1 liberal-, deliberal-, deltakerdemokratisk og kritisk demokratiforståelse. Både liberal-, deliberal- og deltakerdemokratisk forståelse ble naturlig å ha med i oppgaven etter jeg hadde lest Edda Sants gjennomgang, og gjort en overflatelesning av lærebøkene hvor disse demokratiforståelsene viste seg å være mest fremtredende i lærebøker. De preger samfunnet vårt i stor grad, og videre også lærebøkene. Det er en forutsetning for problemstillingen at jeg klarer å kartlegge i størst mulig grad hvilken demokratiforståelse som er mest gjeldende i lærebøkene, derfor ble disse demokratiforståelsene viktige for oppgaven. Det har også vært et økt fokus på kritisk tenkning i skolen fra og med *LK06* (Kunnskapsdepartementet, 2006), og i Edda Sants gjennomgang

som jeg tok utgangspunkt i for valg av demokratiforståelser, var også kritisk demokratiforståelsen fremtredende. Idealtyper kan også være behjelpelig med å overveie om og hva av datamaterialet som ikke kan plasseres innenfor noen av idealtypene (Boréus & Bergström, 2012, s. 150). Dette vil også være svært relevant når det gjelder å få et mest mulig utfyllende svar på problemstillingen, samtidig som at det vil fungere som en sikring for om jeg har valgt ut riktige idealtyper.

Neste steg ble deretter å utarbeide et analyseskjema. Her ble det nærliggende å se hva som er karakteristisk for idealtypene. Derfor hadde jeg på forhånd gjort en gjennomlesning av litteratur som var relevant på dette området, slik at det både ble lettere å lage et system og fylle inn skjemaet med ideene. Skal det benyttes flere idealtyper bør utgangspunktet være felles variabler, som står i motsetning til hverandre i (Bratberg, 2021, s. 99). Ut fra mine funn i litteraturen delte jeg dermed skjemaet inn i to kategorier, «hovedelementer» og «deltakelse i demokratiet/medborgerskap». Jeg utarbeidet en tabell, siden den vil være oversiktlig og lett å forholde seg til i den empiriske analysen. Jeg måtte ta et valg om hvor mange tabeller jeg skulle benytte i den empiriske analysen. Enten to tabeller hvor begrepene demokrati og medborgerskap er adskilt, eller en felles for begge begrepene. Utgangspunktet var først å lage to tabeller, siden lærebøkene opererer med begrepene hver for seg. Jeg startet med å fylle inn tabellen for demokratibegrepet. Da jeg startet med tabellen for medborgerskapsbegrepet oppdaget jeg etter hvert at essensen i det stor og hele var det samme som i tabellen for demokratibegrepet. Derfor tok jeg en avgjørelse på å heller ha en tabell, siden demokratiforståelsene utfyller mye av perspektivene innenfor medborgerskap. Dette er også i samsvar med hvordan lærebøkene anvender begrepet medborgerskap.

Deretter fylte jeg inn ideene som er gjeldende for de ulike demokratiforståelsene. Noen av ideene er viktige innenfor flere av demokratiforståelsene, og går dermed igjen hos flere av dem. Det er heller ikke mulig eller hensikten å ha med alt som kjennetegner de ulike demokratiforståelsene. Dette kan også få negative konsekvenser for den empiriske analysen, ved at det blir for mange elementer å ta hensyn til. Derfor ble det viktig at jeg tok med det som er mest fremtredende innenfor hver av de ulike demokratiforståelsene. Det er også nødvendig at modellen blir et anvendelig skjema i analysen. Derfor måtte jeg finne en balanse hvor modellen ble nøyaktig og konsis, samtidig som den heller ikke ble for snever. Nærmere beskrivelse av demokratiforståelsene er derfor formidlet i kapittel 3.1.2. Fremgangsmåten ved å benytte idealtyper blir derfor deduktiv, på den måten at det jeg søker etter i teksten er bestemt av det analytiske rammeverket (Bratberg, 2021, s. 104).

4.2.4 Gjennomføring av empirisk analyse

Koding og kategorisering er en prosess hvor en organiserer og rydder i materialet en har hentet inn, og skal arbeide videre med. For å få frem det som er viktig i oppgaven er dette viktig, siden det bidrar til å minske antallet data (Edgren et al., 2021, s. 174). Utgangspunktet mitt var tre lærebøker, hvor jeg hadde valgt ut relevante kapitler. Derfor var det svært viktig at jeg greide å systematisere innholdet, samt selektere det som var relevant for oppgaven. For å kunne kode og kategorisere det empiriske materialet ut fra de fire utvalgte demokratiforståelsene, valgte jeg å benytte Nvivo til dette for å skape system og oversikt. Analyseskjemaet og Nvivo la jeg ved siden av hverandre på pc-skjermen slik at når jeg kodet materialet, ble analyseskjemaet brukt direkte.

Jeg merket raskt at det kan være lett å tilpasse analyseskjemaet underveis for at stoffet skal passe med ideene. Det ble derfor viktig at jeg holdt fast ved den deduktive strategien, og så hva de ulike ideene innebar. Ser man dette i et større perspektiv vil ideene være mye mer utfyllende. Ofte måtte jeg gjøre vurderinger og avveininger, men med et godt analyseskjema ble dette lettere. I starten kodet jeg teksten innunder alle fire demokratiforståelsene samtidig. Da fant jeg raskt ut at det ble for mye å gape over på en gang, og ideer innenfor de ulike demokratiforståelsene kunne bli glemt. Derfor kodet jeg heller en demokratiforståelse om gangen. Da jeg var usikker på kodingen, som jeg vil komme inne på videre i underkapittelet, markerte jeg de med rødt slik at jeg kunne vurdere de en andre gang.

Utfordringer

Noe av materialet kunne gjerne passet inn under flere av demokratiforståelsene, og var vanskelig å plassere under bare en av dem. For eksempel er begrepet rettigheter viktig i alle demokratiske samfunn. Likevel peker E. O. Eriksen & Weigård på at kommunitarisme mangler et element som innebærer at et hvert menneske har rettigheter som skal respekteres, uansett om det går utover fellesskapet. Slik mener liberalistene at det er ikke er til å komme unna at individuelle rettigheter må vernes om juridisk (1999, s. 163–164). Derfor valgte jeg å kode rettigheter som hver og en av oss har til liberal demokratiforståelse. Konflikter og uenighet er også sentralt i flere av demokratiforståelsene, og var heller ikke like lett å plassere. Siden liberal demokratiforståelse innebærer et svært passivt medborgerskap valgte jeg å plassere uenigheter mellom politiske parti og politikere herunder. Deltakerdemokratisk forståelse favner om blant annet å benytte ulike politiske virkemidler hvor samfunnsborgeren

er mer aktiv, slik som for eksempel boikott, demonstrasjoner og streik. Derfor kodet jeg konfliktløsning med aktivt medborgerskap til deltakerdemokratisk forståelse. Der hvor diskusjon og det å ha ulike meninger sto i sentrum, ble dette kodet til deliberativ demokratiforståelse. Dette gjelder for eksempel

[...] men vi må øve oss på å vise hverandre respekt når vi er uenige, og vi må øve på å diskutere. Å møte andre mennesker med respekt og toleranse er ikke alltid så lett, særlig hvis vi er veldig uenige i det de mener. (Bredahl et al., 2020, s. 76)

Innhold som omhandlet mediene, var noe av det vanskeligste å kode. Der materialet ble knyttet til at mediene er en arena for debatt, et sted å dele meningene sine og en kanal som påvirker våre meninger ble dette kodet til deliberativ demokratiforståelse. Derimot hvor læreboka fremhevet mediene som den fjerde statsmakt ble dette lagt under liberal demokratiforståelse. Til slutt ble innhold som omhandlet at mediene er en av flere arenaer for aktiv samfunnsdeltaking, kodet til deltakerdemokratisk forståelse. Et eksempel på dette er

Å være *samfunnsengasjert* handler om at du er opptatt av og bryr deg om mennesker og saker i samfunnet. Du kan være medlem av skolens elevråd, eller du kan skrive om saker som opptar deg, i skoleavisen eller på sosiale medier. Du kan også gjøre det ved å støtte opp om noen som har det vanskelig, eller ved aktivt å si nei til mobbing og rasisme i vennegjengen. (Hellerud et al., 2020, s. 135)

Å dele meninger, eller diskusjon i mediene blir ikke vektlagt her. Det blir heller nevnt som en av flere momenter en kan benytte seg av for å være aktiv i demokratiet.

Når det gjelder fagforeninger og interesseorganisasjoner var dette også en utfordring. En kan være et passivt medlem av en fagforening eller interesseorganisasjon, som vil passe overens med liberal demokratiforståelse. Mens på den andre siden kan en også være et aktivt medlem hvor det empiriske materialet heller vil passe innunder deltakerdemokratisk forståelse. Jeg valgte å skille det slik. Innenfor liberal demokratiforståelse kodet jeg dermed innhold hvor det å være en del av en organisasjon, informasjon om organisasjoner, der teksten oppfordret kun til medlemskap eller hvor organisasjon er aktiv på vegne av medlemmene. Dette gjelder for eksempel «[i] Norge finnes det veldig mange interesseorganisasjoner. De prøver å få igjennom saker som er viktige for en bestemt gruppe mennesker» (Bredahl et al., 2020, s. 177). Deltakelse utover dette kodet jeg til deltakerdemokratisk forståelse. Det var likevel ikke alltid

slike klare linjer i lærebøkene, derfor måtte jeg vurdere fortløpende hvor materialet passet best.

Når det kom til å analysere kritisk demokratiforståelse begynte jeg å stille meg spørsmål som: Vil det være kritisk demokratiforståelse om det er kollektiv bevissthet? Hvor skal grensen gå for hva som er kritisk demokratiforståelse og ikke? På det første spørsmålet falt svaret på ja. Der hvor mange har blitt mer kritiske på samme tid, innebærer dette at enkeltmennesket har blitt mer reflektert og bevisst. Samtidig var det flere steder hvor teksten var i en gråsoner mellom det som er kritisk og ikke. Om en ønsker seg en endring i samfunnet kan dette være kritisk gjennomtenkt, men samtidig ikke. En kan ønske seg at stort svømmeanlegg i kommunen, uten at en har reflektert og undersøkt hva dette går på bekostning av. Det ble derfor viktig for meg å ta en avgjørelse ut fra konteksten det ble skrevet i. Dermed falt for eksempel det at noen ikke liker noe i samfunnet, uten videre forklaring, utenfor den kritiske demokratiforståelsen. Det ble også stilt spørsmål i den løpende teksten som legger opp til kritisk refleksjon hos leseren, som kan bidra til at de kritiske evnene blir utviklet. De ble derfor kodet til kritisk demokratiforståelsen. Men der svaret kom like etter spørsmålet ble stilt, eller åpenlyse spørsmål valgte jeg å ikke kode.

Ytringsfrihet er sentralt innenfor alle fire demokratiforståelsene, og en av byggesteinene i et demokrati. Jeg kodet dette til liberal demokratiforståelse da ytringsfrihet ble fremstilt passivt, i forbindelse med hva det er og hvordan det er en rettighet vi har. Derimot ble det kodet til deliberal demokratiforståelse når det ble beskrevet i form av at ytringsfriheten er et verktøy for å aktivt uttrykke meninger. Dette gjelder for eksempel:

Å delta i demokratiet betyr ikke bare å stemme. Det betyr blant annet også at man bruker ytringsfriheten og uttrykker sin mening. I dag er det på mange måter lett å gjøre dette, for eksempel i avisenes kommentarfelt på nettet og på sosiale medier. (Hellerud et al., 2020, s. 126)

Jeg anser likevel ytringsfrihet som viktig innenfor alle demokratiforståelsene, men når det kommer til det å bruke ytringsfriheten er dette vektlagt mest innenfor den deliberal demokratiforståelsen.

Kapitlene som er med i analysen innehar også historie, som tidligere beskrevet. Her ble det noen ganger vanskelig å vurdere hva som var relevant for analysen eller ikke. Det ble naturlig å utelate tekst som omhandlet kriger, opprør og eneveldige herskere som gjorde som de selv

ville. Vanskeligere ble det derimot når det var snakk om demokratiske prosesser slik som folkeavstemninger i Norge i 1814. Selve prosessen er demokratisk, men det var et fåtall av innbyggerne som fikk være med på stemme den gang. Dette valgte jeg å ta med i analysen, siden det er historien om hvordan demokratiet har blitt til. I tillegg er demokratiske elementer en del av teksten.

Etter hvert som jeg begynte på selve analysen ble det tydelig for meg at eget kunnskapsgrunnlag vil påvirke analysen. Jeg måtte fortløpende vurdere hvilken kategori datamaterialet skal plasseres inn i. Det ble derfor viktig at jeg på forhånd hadde gjort en god gjennomlesning av de ulike demokratiforståelsene, slik at jeg kunne gjøre gode vurderinger underveis. Noen ganger kunne det være tydelig hvilken demokratiforståelse teksten skulle kodes til. For eksempel hadde *Arena* 8 to sider om hvordan en deltar i demokratiske samtaler, hvor store deler av materialet ble kodet til den deliberale demokratiforståelsen. Mens andre ganger kunne en setning peke i flere retninger samtidig, som for eksempel «[d]er ble viktige saker for byen diskutert, og avgjørelser ble tatt ved avstemning» (Hellerud et al., 2020, s. 92). Her er både diskusjon og avstemning to likeverdige elementer, hvor diskusjon er sentralt i deliberale demokratiforståelse og valgdeltakelse er svært essensielt innenfor liberal demokratiforståelse. Det gjaldt derfor å vurdere materiale ut fra den kunnskapen jeg hadde og bruke analyseskjemaet fortløpende. Noen ganger måtte jeg også undersøke nærmere i sekundærlitteratur for å kunne vurdere hvor teksten skulle kodes.

Da jeg hadde kommet godt i gang med kodingen, ble det også klart for meg at det gjennomgående er mye informasjon om det indirekte demokratiet. Derfor er det hovedvekt med flest koder innenfor liberal demokratiforståelse. Jeg måtte vurdere flere ganger om jeg skulle kode det slik. Valget ble likevel ja siden indirekte demokrati er svært sentralt innenfor liberal demokratiforståelse. Det samme er det å ta utgangspunkt i prinsipper som er objektive for å ta avgjørelser i ulike saker (E. O. Eriksen & Weigård, 1999, s. 159). Vurderinger tilsa derfor at det å ikke kode tekstene til liberal demokratiforståelse, ville gjøre resultatene mindre oppriktige.

Videre analyse

Etter at kodingen var over, lagde jeg tabeller. Jeg lagde en tabell for hver av demokratiforståelsene i de ulike bøkene. Jeg skrev også inn hvordan jeg hadde tolket teksten ut fra analyseskjemaet. Slik blir det lettere å forstå hvorfor kodene er plassert slik de er, og hvordan jeg vurderte da jeg kodet. Jeg vurderte å ha tabellene som vedlegg i oppgaven, men

vedleggene ble veldig store og tok veldig mye plass. Derfor valgte jeg å ikke ha de med. Jeg har tabellene, og det er mulig å få dem om en ønsker. Videre tok jeg for meg en og en tabell for å se etter hva som eventuelt skiller seg ut, om noe innenfor de ulike demokratiforståelsene er vektlagt mer enn noe annet og lignende. For å gjøre denne jobben enklere skrev jeg ut kodene, og delte de opp etter hva essensen i dem var. Dette ble en induktiv strategi, hvor ulike kategorier ble tydelige etter hvert som jeg fordelte kodene. For eksempel da jeg gikk gjennom liberal demokratiforståelse viste det seg at en del koder omhandlet politiske parti. Det ble derfor naturlig å samle de, og dermed ble kategorien «parti og politiske oppgaver» til. Slik fortsatte jeg med de andre kodene, til jeg var ferdig. I tillegg til dette tok jeg også høyde for hva som er viktig innenfor demokratiforståelsene. Her ble analyseskjemaet nok en gang anvendelig. Om noe som er sentralt innenfor en demokratiforståelse er utelatt, vil dette altså bli poengtert.

Dette gjør resultatene mine tydelige og mer systematisert. Samtidig vil det være noe enklere å se om sentrale elementer innenfor en demokratiforståelse blir mindre vektlagt i lærebøkene, enn om jeg skulle gått gjennom resultatene fortløpende uten kategorier. Det er viktig at tekst eller fenomener som ikke passer inn i noen av demokratiforståelsene, også kommer frem. Underveis i analysen merket jeg meg også om det var noe som kunne undergrave de ulike demokratiforståelsene. Dette blir også poengtert i resultatdelen. Til slutt var det også sentralt at jeg så materiale i de ulike lærebøkene under ett, for å kunne se om det var en eller flere demokratiforståelser som var gjennomgående i teksten. Dette gjorde analysen mer fullstendig. Jeg fikk en mer helhetlig forståelse av hvilke demokratiforståelser som var vektlagt mest, og som i størst grad lå til grunn i lærebøkene.

4.3 Kvantitativ innholdsanalyse

Det er vanligvis andre sider av samme fenomen som kan forklares ved å benytte kvantitative metoder, enn de sidene kvalitative metoder kan brukes til å forstå. Når kvalitativ metode benyttes blir andre spørsmål stilt, eller så stilles de på andre måter enn det som gjøres ved å bruke kvantitativ metode (Tjora, 2012, s. 22). Sammen kan kvalitative og kvantitative metoder altså utfylle hverandre, med forbehold om at de anvendes på riktig måte. Innenfor kvantitative metoder vurderes innholdet i teksten ut fra et skjema som blir avgrenset og lagd før selve datainnsamlingen begynner, hvor kodeskjemaet består av variabler og kategorier. Deretter skal teksten kodes som innebærer å notere variablene og kategoriene som er vesentlig for hver av

tekstenhetene inn i kodeskjemaet. Premisset fra start kan derfor være at dataanalysen skal undersøke hvor mange tekstenheter som er i de ulike kategoriene (Grønmo, 2016, s. 213). Kvantitative metoder er altså deduktive. Kvalitative metoder er oftere induktive, men de kan også være deduktive slik jeg gjør i den kvalitative ideanalysen. Begge metodene i dette prosjektet vil derfor være deduktiv.

Å benytte to eller flere metoder kan være en fordel. Det er ikke noen metoder som kan gripe tak i alt, derfor vil bruk av flere metoder i de aller fleste tilfeller gi et sterkere og bedre resultat enn det å kun benytte en enkelt metode (Lindgren, 2011, s. 270). Gjennom analysen skal jeg undersøke hvor ofte relevante begreper for denne oppgaven forekommer i de utvalgte tekstene. Det vil være de samme kapitlene som blir analysert i den kvantitative analysen, som i den kvalitative delen. Innenfor de ulike demokratiforståelsene har jeg valgt å trekke frem tre begreper som skal være med i analysen. Utvalg av begreper har skjedd med utgangspunkt i den kvalitative analysen.

For å velge ut begrepene måtte jeg også ta hensyn til hvilke ord lærebøkene brukte. Noen begreper kunne også være svært relevant å benytte i analysen, slik som ordet «selvstendig» innenfor kritisk demokratiforståelse. Likevel brukte lærebøkene dette ordet ofte i forbindelse med at stater var selvstendige, og resultatet ville vært misvisende i forhold til hva jeg leter etter. Å ta en overflatelesning, og se gjennom kodene mine fra den kvalitative analysen for å undersøke hvilke ord som gikk igjen innenfor demokratiforståelse ble derfor viktig i beslutningen av hvilke ord som skulle være med i analysen. Ordene jeg har valgt, og bøyninger av dem vises i kodeskjemaene i vedlegg 1. Det er tre ulike kodeskjema, hvor det er et for hver av lærebøkene. For å telle ord brukte jeg Nvivo, slik jeg gjorde i den kvalitative analysen.

4.4 Validitet og reliabilitet

Målet med samfunns- og atferdsforskning kan bare en sjelden gang være å avsløre en helhetlig og universell sannhet. Forskning må heller betraktes som en fortløpende prosess hvor noe av virkeligheten blir gjort kjent og forstått. Dette gjør at mer av det ukjente blir klart for oss. Kvaliteten på forskningen kan med dette ikke bare kobles opp mot det resultatet forskeren sitter igjen med. Senere kan forskere ved å benytte andre perspektiver og metoder, komme frem til ny kunnskap som dermed utfordrer resultater som er sanne og reelle nå. Det viktigste blir derfor at kvaliteten på forskningen bestemmes ut fra hvordan kunnskapen har blitt til. For å kunne avgjøre hvor god kvaliteten er, må forskeren på en kritisk måte skildre prosessen om

hvordan forskningsresultatet har blitt produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219–220). Forskjellige problemer datakvaliteten blir påvirket av under konstruksjonen, må da bli vurdert konkret ut fra hvilke problemstillinger som skal besvares (Grønmo, 2016, s. 220). Ut fra dette ble det viktig for meg at jeg fortløpende under analyseprosessen beskrev det som ble gjort. Dette gjorde at viktige elementer ikke ble glemt, og at prosessen ble beskrevet helhetlig. Det ble også lettere for meg å beskrive utfordringer, og hvordan jeg imøtekom dem. Slik kan andre lettere se hvordan jeg vurdert underveis i prosessen, og etterprøvbarehet vil i større grad være mulig.

Videre trenger forskningen også at forskeren systematisk overveier to aspekter. Det ene er begrensningene som er til stedet i forskningen. Dette handler om validiteten til forskningen, altså hvilke konklusjoner forskeren virkelig kan trekke ut fra den dataen som er innhentet. Det andre er på hvilken måte forskeren muligens har påvirket resultatene gjennom egen forskningsprosess. Dette omhandler reliabiliteten til forskningen, og henviser til hvor mye forskningsresultatene er til å stole på. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Reliabiliteten på datamaterialet kan være høy, mens validiteten på samme tid kan være lav. I forhold til reliabilitetsbegrepet, er validitet et videre og mer unøyaktig begrep. Dette skyldes at det henvises til flere sider ved innhenting og innholdet i dataen i validitetsbegrepet, enn hva det gjør i reliabilitetsbegrepet (Grønmo, 2016, s. 231).

Samtidig er det forskjell på hvor god reliabiliteten kan være i kvalitative og kvantitative studier. Reliabiliteten kan testes og beregnes relativt presist i et stort antall kvantitative studier, noe som knapt vil være oppnåelig i kvalitative studier (Grønmo, 2016, s. 224). Dette er også tilfelle i dette prosjektet. I den kvalitative ideanalysen har jeg vært nødt til å vurdere på egenhånd, i stor grad ut fra hva jeg har av kunnskaper. Hvilken teori og litteratur jeg har støttet meg på, har også blitt påvirket av resultatene. For å øke reliabiliteten, og for å kunne vurdere på en god måte har det derfor vært behov for at jeg har tilegnet meg inngående kunnskaper om ulike demokratiforståelser. Det har også vært viktig at jeg har brukt flere kilder til dette. I den kvantitative innholdsanalysen har jeg derimot hatt mange færre muligheter til å påvirke resultatet. I denne analysen skal jeg telle noen utvalgte begreper. Ved å vise til begrepene jeg benytter, og hvilket innhold i lærebøkene som er en del av analysen vil det være oppnåelig å etterprøve dette på en god måte.

4.4.1 Kvalitativ ideanalyse

Analysen tar utgangspunkt i et analyseskjema, hvor jeg klassifiserer ulike demokratiforståelser. Alle former for klassifikasjonsskjemaer kan kritiseres for at det antagelig er uklart om analyseskjemaet faktisk er en modell som har blitt lagd på forhånd, eller om den skal betraktes som resultatet av studien. Analyseskjemaet er ikke et analyseverktøy om den bærer mer preg av å være resultatet (Boréus & Bergström, 2012, s. 166). Modellen skal brukes på det empiriske materialet, eller så skal den konstrueres underveis i undersøkelsen av det empiriske materialet. Det vil avlede analysen, og etterprøvbarehet vil være vanskelig om begge benyttes (Bratberg, 2021, s. 107). Siden jeg skal benytte analyseskjemaet som analyseverktøy blir det derfor avgjørende at jeg holder fast ved at det forblir et analyseverktøy. Modellen er utarbeidet på forhånd, hvor funnene skal komme ut fra hva analyseskjemaet og det empiriske materialet gir av funn.

Når tilnæringsmåten er deduktiv er det nærliggende å ta stilling til hva det skal gjøres med ideer som ikke passer inn i analyseskjemaet. Denne utfordringen er spesielt fremtredende når idealtyper anvendes i studien. Det er bestemt hva som skal kartlegges. Men hva skal skje med de ideene som ikke er en del av analyseskjemaet? Det er vanskelig å gi et felles svar på dette. Om målet er å kartlegge ideer i samsvar med en spesifikk idealtipe, er målet med analysen hovedsakelig det. Men om det kommer frem underveis i analysen at de bestemte ideene er en liten del av materialet, er det viktig at en undersøger om idealtypen egentlig passer seg til å kartlegge betydningsfulle ideer i kartleggingsverktøyet (Bratberg, 2021, s. 107). Hovedfokuset vil ligge på de idealtypene jeg har valgt. Selv om jeg til dels vil fange opp noe som kommer utenfor disse, vil likevel det å finne data knyttet til de utvalgte idealtypene stå i sentrum. Derfor kan idealtypene begrense analysen noe. Dette kan ikke forhindres helt, men ved å være dette bevisst og se datamaterialet under ett vil jeg ta dette med i betraktning og belyse dette i resultatdelen. Dette vil være spesielt viktig om det er noen demokratiforståelser som preger lærebøkene, men som ikke er med i analyseskjemaet. I noe av teksten kan også flere av idealtypene være fremtredende samtidig. Her må jeg vurdere hva teksten vektlegger mest, og hvilken av idealtypene som er mest fremhevet.

Likevel er valg av idealtypene overveid, og gjort på bakgrunn av hva jeg mener er mest hensiktsmessig ut fra lesing av sekundærlitteratur og oversiktslesning av lærebøkene. Valg av idealtyper viste seg etter at den kvalitative ideanalysen var gjennomført å være god. Ved hjelp av idealtypene fikk jeg kodet mye av teksten, og de var i stor grad dekkende for analysen.

Videre legger problemstillingen min opp til å benytte lærebøker som empirisk materiale, hvor jeg hadde tre lærebøker tilgjengelig for analysen. Dette gjorde at jeg hadde færre begrensinger knyttet til det empiriske materiale. Lærebøkene er også utgitt ved store forlag, som ofte blir benyttet i skolen. Det er gjort flere større studier rundt bruken av lærebøker de siste årene, slik at jeg også fikk belyst dette. Likevel kunne en spørreundersøkelse blant samfunnsfaglærere vært nyttig for å få en oversikt over hvilke læringsressurser de bruker som utgangspunkt for undervisning om akkurat demokrati og medborgerskap.

Videre er tid en begrensning ved å benytte idealtyper som analyseverktøy. Å konstruere analyseskjemaet krever at en har inngående kunnskap om ideologier og det er ingen selvfølge hvordan idealtypene egentlig skal bli (Boréus & Bergström, 2012, s. 167). Derfor måtte jeg starte med å lese om de ulike demokratiforståelsene før jeg kunne begynne med å lage analyseskjemaet. Det finnes også mange ulike oppfatninger av hva demokratiforståelsene innebærer. Jeg har valgt å trekke frem det som kjennetegner de ulike demokratiforståelsene mest for å skape et skille, og for å fremskaffe særpreget i hver av dem. Samtidig er det også flere fordeler med ideanalyse. Den ene er at materialet kan systematiseres ved å bruke idealtyper som analyseverktøy. Om analyseskjemaet er konstruert på en god måte kan selve analysen være smidig, og et mønster kan gjenoppbygges fra et material som i utgangspunktet er ubearbeidet og overveldende. Denne fremgangsmåten har også som fordel at den er gunstig i forhold til systematisk sammenlikning. Mulighetene for å gjøre en komparativ analyse vil øke mye om idealtypene er lagd på en inngående og systematisk måte (Boréus & Bergström, 2012, s. 166). Innenfor litteraturen om demokrati har vi også noen demokratiforståelser som er etablert, derfor vil en deduktiv ideanalyse kunne være et godt utgangspunkt innenfor denne fagtradisjonen. Analyserammen er verken konstruert eller plukket ut på en tilfeldig måte.

I kapittel 2 viste jeg til hvordan læreboka fortsatt brukes mye i undervisning, også i samfunnsfag. Samtidig formidlet jeg også hvordan læreboka benyttes sammen med andre læringsressurser. Dette gjør at dette prosjekt alene ikke kan gi et større bilde på demokratiforståelsen elevene sitter igjen med. Likevel kan hyppigheten av læreboka som ressurs i skolen, og hvilken demokratiforståelse lærebøkene formidler gi noen indikasjon på hvilken demokrati- og medborgerskapsforståelse som *formidles* til elevene. Det er også viktig å være klar over at elevene vil i større og mindre omfang tilegne seg kunnskap om demokrati og medborgerskap på andre arenaer enn skolen.

4.4.2 Kvantitativ innholdsanalyse

I den kvantitative innholdsanalysen teller jeg begreper i lærebøker. Slik jeg har beskrevet i «kapittel 4.4 validitet og reliabilitet» vil reliabiliteten være høy, siden jeg har få muligheter til å påvirke resultatet. Om en har tilgang til lærebøkene vil det være oppnåelig for andre å gjennomføre dette. Likevel er det viktig at jeg fremhever hvilke ord, og eventuelle bøyninger jeg bruker i søkene mine. Dette betyr likevel ikke at validiteten også automatisk vil være høy. Kvantitativ innholdsanalyse blir kritisert for at teknikken sørger for høy reliabilitet, mens validiteten vanskelig kan bli den samme (Bratberg, 2021, s. 139). Dette gjelder i dette prosjektet også. Den kvantitative innholdsanalysen vil være for snever, og si for lite om selve innholdet til å trekke beslutninger. Lærebøkene kan også benytte ulike begreper om samme fenomen. Dette gjelder for eksempel begrepet «rettigheter», hvor *Relevans 8* benytter dette mye. De øvrige lærebøkene benytter i større grad andre ord når de viser til rettigheter, slik som ytringsfrihet og stemmerett. Her kunne jeg eventuelt telt flere ord. Likevel er ikke denne innholdsanalysen hovedprioritet i oppgaven, og det er begrensninger i forhold til oppgavens omfang. Derfor har jeg valgt å begrense det slik, og det blir viktig at begrepene som er valgt ut er presise i den grad det er mulig i forhold til hva jeg ønsker å finne svar på.

Videre vil heller ikke den kvantitative innholdsanalysen kunne gi et godt svar på problemstillingen alene. Den kan likevel være et verdifullt tilleggsverktøy for å øke reliabiliteten på oppgaven, om de utvalgte begrepene er valgt ut på en grundig og god måte. Å telle ord bidrar også til at problemstillingen og forskningsspørsmålene får et mer helhetlig svar. Etter gjennomføring av analysen har den kvantitative innholdsanalysen på den ene siden bekreftet noen av demokratiforståelsenes tilstedeværelse i lærebøkene. På den andre siden viser tellingen av til noe misvisende resultat, da lærebøkene i noen tilfeller bruker andre ord enn de jeg har telt. En kan ikke trekke noen konklusjoner ut fra den kvantitative analysen alene. Den må ses i sammenheng med den kvalitative ideanalysen.

5. Analyse og funn

Ut fra problemstillingen min som er «*hvordan operasjonaliseres begrepene demokrati og medborgerskap i lærebøker for samfunnsfag på 8. trinn?*» skal jeg legge frem funnene mine fra analysene. Jeg tar utgangspunkt i lærebøkene, og for å tydeliggjøre funnene blir demokratiforståelsene presentert separat under hver av lærebøkene. Til slutt kommer en kort oppsummering.

Slik jeg beskrev i kapittel «4.2.4 gjennomføring av empirisk analyse», har jeg utarbeidet kategorier innenfor hver av demokratiforståelsene for å vise til funnene. Innenfor liberal demokratiforståelse var lover og rettigheter, deltakelse, parti og politiske oppgaver, og maktfordeling sentralt i lærebøkene. Kategoriene ble derfor utarbeidet ut fra dette. Når det gjelder deliberal demokratiforståelse er de samtaleetiske prinsippene sentrale. De var lite til stede i lærebøkene. Noe av teksten lå likevel nærmest, og besto av viktige elementer fra deliberal demokratiforståelse. Innholdet omfavnet blant annet hva diskusjon innebærer, hvilken plass det har i demokratiet, og hvordan det kan bidra til læring. Jeg delte derfor innholdet inn i kategoriene «dele meninger og delta i diskusjoner» og «diskusjon som læringsprosess».

Innenfor deltakerdemokratisk forståelse fremhevet lærebøkene blant annet hvorfor aktiv deltakelse i samfunnet er viktig og ulike påvirkningskanaler som kan benyttes på ulike samfunnsnivå. Tekst innenfor deltakerdemokratisk forståelse ble på bakgrunn av dette delt inn i kategoriene «det levende demokratiet og samfunnets best» og «påvirkningskanaler». Til slutt delte jeg kritisk demokratiforståelse inn i kategoriene «kritisk tenkning» og «utviklingen av kritisk tenkende individ». Dette gjorde jeg på grunn av at lærebøkene hadde tekst om personer som er kritisk tenkende, oppfordret leseren til å være kritisk, hvordan enkeltmennesket utvikler sin kritiske bevissthet, og prosesser for at vi skal kunne bli kritisk tenkende. Videre vil jeg legge frem funnene mine ut fra disse kategoriene som har blitt utarbeidet.

5.1 Arena 8

Læreboka viser til flere sider ved demokrati, og beskriver hvordan demokratiet i Norge fungerer. Det er liberal demokratiforståelse som er mest fremhevet i læreboka. *Arena 8* vektlegger arbeidernes rettigheter i større grad enn de andre lærebøkene, samtidig som læreboka også går mer i dybden på politiske partier. Både den kvalitative ideanalysen og den

kvantitative innholdsanalysen viste at deltakerdemokratisk- og deliberativ demokratiforståelse er mest fremtredende i *Arena 8* av lærebøkene. Læreboka trekker frem flere ulike samfunnsnivå en kan påvirke på. *Arena 8* beskriver også hvordan en kan delta både i mindre og større grad. Slik blir deltakelse innenfor både tynt og tykt medborgerskap fremhevet, selv om deltakelse som går innunder tykt medborgerskap er vektlagt mest. Et kjennetegn ved læreboka er også det at den forklarer hvorfor diskusjon og aktiv deltakelse i samfunnet er viktig, samtidig som den er konkret i sin formidling om hvordan en kan medvirke i demokratiet. Hvordan sosialisering er viktig for å bli kritisk tenkende kommer også frem i læreboka. Likevel har kritisk demokratiforståelse fått beskjeden plass i *Arena 8*.

5.1.1 Liberal demokratiforståelse

Arena 8 beskriver flere ulike lover og rettigheter, samtidig som det også kommer frem hvorfor vi har behov for regler i samfunnet. Historisk hvordan Norge har blitt mer demokratisk, og hvordan ulike rettigheter har blitt kjempet frem blir også beskrevet. Deltakelse ut fra en liberalistisk demokratiforståelse blir tydelig på flere måter. Læreboka viser både til valgdeltakelse, organisasjonsmedlemskap og medborgerskap i form av hvordan en skal være en medborger sammen med andre. Dette tolker jeg dithen at *Arena 8* viser til tynt medborgerskap. Partienes rolle i samfunnet, forskjellen på dem, og funksjonen de har i forhold til hverandre og folket blir tydelig formidlet til leseren. I forlengelse av dette går læreboka innpå maktfordelingen, hvordan Stortinget og regjeringen blir organisert ved valg og statsmaktens funksjon (Hellerud et al., 2020).

Lover og rettigheter

Innenfor liberal demokratiforståelse er grunnleggende rettigheter til enkeltmennesket viktig (E. O. Eriksen & Weigård, 1999, s. 159). Når det gjelder lover og rettigheter blir stemmerett, arbeidsmiljøloven og Grunnloven spesielt trukket frem i *Arena 8*. Den kvantitative innholdsanalysen viste at begrepet «stemmerett» gikk igjen flest ganger i *Arena 8* av lærebøkene. Likevel blir dette også vektlagt i de andre lærebøkene, spesielt *Samfunnsfag 8*. Det er kvinner sin gradvise utvidelse av stemmerett, og hvem som har stemmerett i dag som blir beskrevet. Læreboka skriver også om hvordan mange menn ifølge Grunnloven anno 1814 enda ikke hadde stemmerett (Hellerud et al., 2020, s. 109), men hvordan deres stemmerett utvides blir utelatt. Ved at læreboka skriver «[i] dag har alle norske statsborgere over 18 år stemmerett [...]» (Hellerud et al., 2020, s. 124) blir medborgerskap som rolle synlig i teksten. Videre kommer det tydelig fram hvordan arbeidere får flere rettigheter, og hva

arbeidsmiljøloven er (Hellerud et al., 2020, s. 156). Dette er en lov som gjør at alle har et sett med rettigheter på arbeidsplassen. Det er viktig at elevene forstår hvorfor vi har en slik lov, og er klar over at de har rettigheter på arbeidsplassen gjennom arbeidsmiljøloven. Dette vil også bidra til myndiggjøring av elevene. Mye av tiden tilbringes for de fleste på jobb. Derfor er det viktig at arbeidsplassen blir forstått som, og samtidig er en demokratisk arena.

Grunnloven blir beskrevet ut fra hva den er, hva som var inspirasjon bak, og hvordan den ble til. Da er det spesielt den norske Grunnloven som blir trukket fram under liberal demokratiforståelse, selv om den amerikanske også blir noe fremhevet. I teksten blir utarbeidelsen av Grunnloven lagt frem som en demokratisk prosess hvor riksforsamlingen var valgt av det norske folk, og kronprins Christian Fredrik godtok kravene nordmennene hadde (Hellerud et al., 2020, s. 107). Likevel nyanserer *Arena* 8, ved å blant annet skrive at «[f]olket i Norge i 1814 besto av flere etniske grupper, men langt fra alle var representert på Eidsvoll» (Hellerud et al., 2020, s. 109) og «Grunnloven ga dessuten stemmerett bare til et mindretall av mennene i Norge» (Hellerud et al., 2020, s. 109). Slik blir teksten lettere å forstå ut fra hva vi anser som demokratisk i dag, og ikke bare ut fra hva demokrati innebar i 1814.

Andre rettigheter vi har slik som retten til å gå på skole, elevråd og ytringsfriheten kommer også frem i teksten (Hellerud et al., 2020). Magna Carta som var en sterk inspirasjon for menneskerettighetene, blir forklart hvordan ble til og hva den innebar (Hellerud et al., 2020, s. 95). Der menneskerettighetene blir nevnt spesifikt blir det knyttet til demokrati. «Demokratiet beskyttes også av menneskerettighetene, som blant annet sikrer alles rett til religiøs, seksuell og kulturell frihet» (Hellerud et al., 2020, s. 28). Menneskerettighetene er de rettighetene og frihetene som ligger til grunn for andre rettigheter, og som enkeltmennesket og statsmaktene står vis-à-vis (Høstmælingen, 2010, s. 10). Staten kan dermed ikke handle på tvers av disse. Selv om læreboka skriver om innholdet i menneskerettighetene flere steder slik som ytringsfrihet og rett til statsborgerskap, blir ikke menneskerettighetene eksplisitt nevnt. Det kommer i liten grad frem hva de er, og hva de omfatter.

Deltakelse gjennom liberal demokratiforståelse

Både valgdeltakelse og medlemskap i organisasjoner, som er viktig innenfor liberal demokratiforståelse (Solhaug, 2021a, s. 35) blir fremhevet i læreboka. Innenfor valgdeltakelse kommer det frem hvordan et bredere lag av nordmenn etter hvert ble mer interessert i å bruke stemmeretten sin (Hellerud et al., 2020, s. 116). Men situasjon i dag blir også poengtert med hvor mange som stemmer, hvordan folket stemmer, og hvilken samfunnsgruppe som har

høyest stemmeandel ved å skrive «[b]lant unge velgere er det flere som ikke bruker stemmeretten [...] *Valgdeltakelsen* er høyest blant folk med høy inntekt, mens den er lav blant dem som ikke er yrkesaktive» (Hellerud et al., 2020, s. 125). Læreboka formidler også ulemper dette eventuelt kan ha (Hellerud et al., 2020, s. 125). Dette kan bevisstgjøre elevene, og gjør dem klar over at valgdeltakelse er knyttet til sosioøkonomisk status.

Arena 8 vektlegger informasjon om, og medlemskap i organisasjoner flere steder. Både historie om hvorfor organisasjoner ble dannet, og hvordan de vokste i antall kommer fram. Læreboka skriver blant annet «[m]ens det i 1850 bare fantes ti landsomfattende organisasjoner i Norge, var det blitt 154 i 1900» (Hellerud et al., 2020, s. 117). Det kommer også frem hvordan de kan brukes til å påvirke i dag, og hvilken hensikt de har. Et eksempel på dette er «[o]rganisasjoner er også viktig påvirkningskanaler. I en organisasjon jobber mennesker sammen for å nå felles mål [...] Organisasjoner bruker mange av de samme virkemidlene som privatpersoner kan bruke for å påvirke: [...]» (Hellerud et al., 2020, s. 140–141). I læreboka blir det kollektive ved organisasjoner tydelig. Det blir lagt vekt på at folket samler seg om viktige saker, og at organisasjonene arbeider på medlemmenes vegne.

Noe av teksten som omhandler medborgerskapsbegrepet kan også knyttes til liberal demokratiforståelse. Der hvor læreboka forklarer medborgerskapsbegrepet blir det lagt vekt på at vi skal være en medborger i form av at vi skal leve sammen, og ta vare på hverandre. Læreboka skriver

I ordet medborgerskap ligger det at du er en borger sammen med andre. Å være en medborger handler også om å delta på en måte som styrker andres medborgerskap. Det betyr blant annet at vi skal respektere uenighet, og at vi alle har et ansvar for å sikre at de vi har rundt oss, ikke krenkes eller blir utsatt for mobbing. (Hellerud et al., 2020, s. 40)

Siden dette handler om hvordan vi er i møte med andre kan dette ut fra teorien jeg har om medborgerskap klassifiseres som tynt medborgerskap.

Parti og politiske oppgaver

Læreboka beskriver godt hva politiske parti er, forskjellen på dem og hvilken funksjon de har (Hellerud et al., 2020, s. 169-170). Det indirekte demokratiet blir tydelig blant annet ved at læreboka skriver «[d]e politiske partiene er det sentrale leddet mellom velgerne og politikken som blir bestemt. Derfor har de politiske partiene en viktig funksjon i det norske demokratiet»

(Hellerud et al., 2020, s. 167). I tillegg beskriver læreboka hvordan partiene bygger på ulike ideologier (Hellerud et al., 2020, s. 173-174). Om politiske parti skriver læreboka «[p]artiene har en viktig rolle i vårt demokrati. Det er ofte der man diskuterer og kommer fram til mulige løsninger på viktige samfunns-utfordringer. Når det er valg, er det ekstra stor oppmerksomhet rundt partiene» (Hellerud et al., 2020, s. 169). I læreboka blir de politiske partiene altså poengtert som den mest sentrale arenaen for å diskutere, og finne løsninger på utfordringer i samfunnet.

Fordelingen av goder blir trukket frem flere steder som en politisk oppgave. *Arena 8* skriver blant annet at «[i] et samfunn er det mange *goder* som skal fordeles, og dette er en av politikernes viktigste oppgaver» (Hellerud et al., 2020, s. 169). Her blir det indirekte demokratiet igjen svært tydelig. Det blir i tillegg nevnt når det kommer til bærekraftig utvikling at vi som enkeltmennesker har et ansvar. Likevel blir styresmaktene også ilagt noe av ansvaret. «[...] mens andre ting må staten og verdenssamfunnet ta ansvar for» (Hellerud et al., 2020, s. 36). Læreboka fordeler på denne måten ansvaret for å løse klimakrisen mellom enkeltmennesket og staten.

Maktfordeling

I *Arena 8* er det tydelig hvordan både den amerikanske, franske og norske Grunnloven var inspirert av tankene fra opplysningstiden om maktfordelingsprinsippet. Hva Stortinget og regjeringen er, hvilken funksjon de har og forholdet mellom dem blir spesielt trukket frem (Hellerud et al., 2020, s. 176). Stortinget rolle blir omtalt ved at «Stortinget er det viktigste politiske styringsorganet i Norge. Det vedtar blant annet nye lover og opphever gamle» (Hellerud et al., 2020, s. 176). Mens når det gjelder regjeringen kommer det frem at «[d]et er forholdet mellom partiene på Stortinget som bestemmer hva slags regjering vi får. Derfor sier vi at regjeringen utgår fra Stortinget» (Hellerud et al., 2020, s. 176). I begge eksemplene blir det tydelig at mest makt ligger hos Stortinget. Likevel fremheves det også at makten er fordelt mellom Stortinget, regjeringen og domstolene.

5.1.2 Deliberal demokratiforståelse

Innenfor deliberal demokratiforståelse viser *Arena 8* til at diskusjoner kan foregå blant folk flest og politikere. Læreboka formidler også ulike arenaer dette kan foregå på. Samtidig belyser *Arena 8* hvordan diskusjoner kan arte seg, og hvordan en skal oppføre seg i demokratiske samtaler på en konkret måte. Hvorfor diskusjon er viktig i et demokrati kommer

også frem (Hellerud et al., 2020). *Arena 8* formidler deliberativ demokratiforståelse i størst grad av lærebøkene. Dette viser også den kvantitative innholdsanalysen, hvor *Arena 8* hadde flest treff på begrepene innenfor denne demokratiforståelsen. Dette gjelder spesielt begrepene «diskusjon» og «diskutere».

Dele meninger og delta i diskusjoner

Diskusjoner kan påvirke politikerne (Lenz, 2020, s. 29). På den ene siden legger læreboka vekt på at det å dele meningene sine er en viktig del av medborgerskapet. *Arena 8* skriver at

Å delta i demokratiet betyr ikke bare å stemme. Det betyr blant annet også at man bruker ytringsfriheten og uttrykker sin mening. I dag er det på mange måter lett å gjøre dette, for eksempel i avisenes kommentarfelt på nettet og på sosiale medier. (Hellerud et al., 2020, s. 126)

Slik viser læreboka til deltakelse innenfor tykt medborgerskap, og meningsytring blir heller ikke redusert til noe en bare gjør ansikt til ansikt. Det kan også gjøres digitalt, samtidig som at det kommer frem at alle kan delta i demokratiet gjennom å uttrykke seg. På den andre siden skriver læreboka også at «[e]nkelt personer kan påvirke ved å si sin mening, men ofte har det større kraft hvis mange mennesker står sammen om en sak» (Hellerud et al., 2020, s. 117). Ved å sette det å dele meningene våre opp mot det å organisere seg, kan verdien av å dele meningene bli redusert til fordel for å organisere seg.

Læreboka formidler likevel flere steder at det å dele meninger er sentralt for demokratiet. Læreboka skriver blant annet

Det å gi uttrykk for det du mener, er en sentral del av demokratiet vårt. Den samtalen vi har med hverandre om saker som opptar oss, og om ulike samfunnsspørsmål, er faktisk med på å skape og utvikle det demokratiet vi alle er en del av. (Hellerud et al., 2020, s. 143)

Ved å prate med de rundt oss om samfunnsspørsmål, kan en altså bidra til at demokratiet holdes levende. Samtidig blir også diskusjon på politisk nivå fremhevet flere steder. Blant annet skriver læreboka «[f]ordeling av goder og byrder avgjøres ofte politisk, og i politiske debatter diskuteres det høylytt [...]» (Hellerud et al., 2020, s. 36). Dermed blir diskusjoner både på lokalt og politisk nivå vektlagt.

Diskusjon som læringsprosess

Ingen av lærebøkene formidler alle de samtaleetiske prinsippene som knyttes til Habermas (Lenz, 2020, s. 30). Likevel lister *Arena 8* opp ulike momenter som er viktig når en diskuterer. Læreboka skriver

«Kriterier for en demokratisk samtale

Lytt til det andre sier [...]

Vær tolerant og ha respekt for dem du snakker med [...]

Slipp andre til [...]

Bruk faktabaserte og begrunnede argumenter [...]

Vær saklig [...]

Å komme til enighet [...]

Uenighetsfellesskap [...]» (Hellerud et al., 2020, s. 143)

Dette med å bruke argumenter som er sanne, være saklig, og bli enige er spesielt viktig innenfor deliberativ demokratiforståelse. Men læreboka løfter også opp uenighetsfellesskap hvor den skriver «[a]ndre ganger handler ikke en diskusjon om å komme til enighet, men heller om å få fram ulike sider av en sak eller påstand» (Hellerud et al., 2020, s. 143). Dette går på ett sett mot den deliberative tradisjonen, hvor det er viktig å bli enige. Samtidig er det viktig innenfor den deliberative retningen at vi lærer å se andres perspektiv og øver oss på å diskutere.

Det å argumentere, samt høre på andres argumenter blir fremhevet som viktig for å bli mer reflektert. «Vi kan også bruke ulike argumenter for å vise at vi greier å se en sak fra forskjellige sider» (Hellerud et al., 2020, s. 144) og

En diskusjon kan foregå på mange ulike måter [...] Andre ganger er diskusjonen mer som en samtale der et tema eller en sak blir belyst fra ulike sider. Det å delta i slike samtaler og lytte til det andre har å si, kan være en god måte å lære på. (Hellerud et al., 2020, s. 142)

Diskusjon trenger altså ikke alltid å handle om å vinne diskusjonen. Det kan også bidra til at vi blir bedre på å diskutere, og se nye perspektiver. Diskusjon i seg selv er en læringsmetode. Læreboka inkluderer ikke hvordan en kan vurdere andres argumenter, men *Arena 8* viser til ulike arenaer en kan diskutere på (Hellerud et al., 2020).

5.1.3 Deltakerdemokratisk forståelse

Læreboka beskriver hva deltakelse i samfunnet innebærer, og hvorfor dette er viktig på en inngående måte. Dette gjenspeiles i den kvantitative innholdsanalysen, se vedlegg 1. I tillegg til dette bringer læreboka frem et budskap om at hver og en av oss sitt engasjement er av betydning. Flere måter å påvirke politikken på, både nå og historisk kommer også frem (Hellerud et al., 2020).

Det levende demokrati og samfunnets beste

Læreboka begrunner flere steder hvorfor det er viktig at vi deltar direkte i demokratiet. «Deltakelse, medvirkning og samarbeid er viktig for å påvirke dem som styrer i et demokrati, slik at de styrer etter folkets interesser» (Hellerud et al., 2020, s. 141). Her fremhever læreboka det som viktig at folkets interesser blir ivaretatt gjennom deltakerdemokratiet. *Arena 8* skriver også at «[i] et demokrati er slike kanaler viktige for at innbyggerne skal føle at de har mulighet til å påvirke politiske beslutninger» (Hellerud et al., 2020, s. 137). Det blir her presisert at påvirkningskanaler er viktige for at vi skal føle oss som en del av demokratiet.

Videre viser læreboka flere steder til at hver og en av oss kan skape endringer. For leserens del kan det bidra til at en får større tro på at en selv kan påvirke, og veien til å delta aktivt i demokratiet kan bli kortere. Læreboka skriver at «[d]in deltakelse er viktig og utgjør en forskjell. Vær nysgjerrig og engasjert, still spørsmål, og bli med på å gjøre samfunnet til et godt sted for alle!» (Hellerud et al., 2020, s. 145). Læreboka legger slik vekt på fellesskapet også, som er viktig innenfor deltakerdemokratiet hvor samfunnets beste er målet. Dette understrekes også andre steder i læreboka.

Påvirkningskanaler

Deltakelse i demokratiet ved bruk av praktiske handlinger er viktig i deltakerdemokratiet (Sant, 2019, s. 672). Derfor blir det nødvendig at elevene vet hvilke virkemidler de kan benytte for å delta. Læreboka skriver om hva det vil si å være samfunnsengasjert, og henvender seg flere steder direkte til leseren med oppfordring om å delta i demokratiet. Videre formidler *Arena 8* et stort spekter av måter en kan delta direkte i demokratiet på, som går innunder tykt medborgerskap. Det blir lagt spesielt stor vekt på streik, demonstrasjonstog, protest og aktiv deltakelse i organisasjoner, hvor aktiv deltakelse i organisasjoner blir beskrevet ut fra historiske hendelser. Læreboka kommer også med flere eksempler på hvordan elevene kan engasjere seg lokalt, selv om de ikke er myndige (Hellerud et al., 2020).

Deltakelse på andre samfunnsnivå blir også fremhevet. Både på skolen, nasjonalt og digitalt. Om digitalt medborgerskap skriver læreboka at «[b]åde sosiale medier og andre medier, som aviser, TV, radio og internett, er med på å sette søkelyset på saker i samfunnet, og slik kan de påvirke politikerne til å ta visse beslutninger» (Hellerud et al., 2020, s. 137). Læreboka fremhever ikke globalt medborgerskap direkte, men digitale medborgerskap kan innebære globalt medborgerskap. *Arena 8* skriver at «[i] tillegg brukes digitale emneknagger for å spre informasjon om en sak, for eksempel «metoo, «marchforourlives og «skolestreikforklimaet»» (Hellerud et al., 2020, s. 138). Slike emneknagger går ofte på tvers av land og kontinenter.

5.1.4 Kritisk demokratiforståelse

Arena 8 skriver lite om kritisk demokratiforståelse. Det blir likevel presisert at sosialisering er viktig for læring, og for å bli selvstendige mennesker. Samtidig formidler læreboka viktigheten av etisk bevissthet, og stiller spørsmål i løpende tekst som krever at en undersøker og vurderer flere sider (Hellerud et al., 2020).

Kritisk tenkning

En faktor ved kritisk tenkning er etisk bevissthet (Lenz, 2020, s. 58). Læreboka viser til at mange spørsmål er sammensatte, hvor det er behov for at vi kan vurdere og forstå flere sider av en sak.

Noen ganger kan det være vanskelig å gjøre seg opp en mening om en sak eller påstand [...] Det kan være saker der du både skal tenke på økonomisk utvikling og på miljø [...] eller i saker der du skal vurdere om noe er til enkeltmenneskets eller til samfunnets beste. (Hellerud et al., 2020, s. 144)

Det er viktig når en skal vurdere flere sider av en sak at en har oppriktig fakta, og er i stand til å se flere sider av saka. Ut fra det må en være i stand til å vurdere på en selvstendig måte. Spesielt når det kommer til bærekraftig utvikling er dette viktig. Verden trenger nye løsninger, og nye perspektiver for at vi skal finne bedre måter å leve bærekraftig på. Ikke minst må vi også være kritiske til hvordan både enkeltmennesker og verdenssamfunnet håndterer problemer knyttet til bærekraft, for å finne bedre løsninger enn de vi allerede har.

Arena 8 viser også til at kvinnene i Norge begynte å stille kritiske spørsmål på starten av 1900-tallet. Læreboka skriver at «[h]vordan kunne man snakke om en folkeavstemning når halvparten av folket ikke fikk være med?» (Hellerud et al., 2020, s. 120). Videre beskriver

læreboka status for demokratiet i Norge i dag, og at samfunnet vårt er dynamisk. Læreboka avslutter avsnittet med å stille spørsmålet «[h]vor går veien for demokratiet videre?» (Hellerud et al., 2020, s. 124). Dette er et spørsmål som krever at elevene vurderer en rekke ulike faktorer, og hvilke av de som vil prege demokratiet i størst og minst grad.

Utvikling av kritisk tenkende individ

Denne kategorien er ikke noe spesielt fremhevet i *Arena 8*. Likevel er det sosialisering som blir vektlagt mest når det gjelder hvordan vi kan utvikle våre kritiske evner. Læreboka skriver blant annet at

En viktig del av sosialiseringen går ut på at barn og unge skal vokse opp og bli selvstendige. Vi må kunne ta vare på oss selv, ta ansvar for egne handlinger og valg og ha mulighet til å bidra og delta i samfunnet. (Hellerud et al., 2020, s. 33)

Slik vi har sett tidligere læres kritisk tenkning sammen med andre (Lenz, 2020, s. 58). *Arena 8* viser også noe til opplysningstiden hvor folket stadig ble mer kritisk til kongene og prestene. I stedet for å høre på dem begynte folk å ta utgangspunkt i vitenskap, og benyttet seg av sin egen fornuft (Hellerud et al., 2020, s. 96). Læreboka går ikke noe videre inn på dette, men dette viser likevel at å være kritisk til etablerte sannheter i samfunnet kan være viktig og nødvendig.

5.2 Relevans 8

Alle demokratiforståelsene i analysen er representert i læreboka. Liberal demokratiforståelse er mest fremhevet, hvor lover og rettigheter er sentralt. Ut fra min tolkning er deltakelse innenfor tynt medborgerskap lite fremhevet, mens deltakelse som går innunder tykt medborgerskap er i mye større grad fremtredende i læreboka. *Relevans 8* beskriver flere ulike måter en kan delta direkte i demokratiet på. Deltakelse på lokalt og nasjonalt nivå blir også formidlet. Samtidig beskriver læreboka hvilken verdi digital deltakelse kan ha. Likevel er ikke læreboka direkte i sin beskrivelse av hvorfor direkte deltakelse i seg selv er verdifullt for demokratiet. I forhold til alle lærebøkernes vektlegging av kritisk demokratiforståelse, er denne demokratiforståelsen mest fremtredende i *Relevans 8*, hvor opplysningstidens tanker er sentrale (Heidenreich & Moe, 2020). Dette viser også den kvantitative innholdsanalysen, se vedlegg 1.

5.2.1 Liberal demokratiforståelse

Lover og rettigheter vektlegges i stor grad i læreboka, hvor flere ulike lover og rettigheter blir formidlet. Historisk kommer det frem at både USA, Frankrike og Norge fikk Grunnlover. Det blir også belyst hvordan Norge stegvis ble mer demokratisk. Politikernes funksjon og noen av deres arbeidsoppgaver blir også beskrevet. Når det gjelder deltakelse som er verdifullt innenfor liberal demokratiforståelse skriver ikke læreboka noe nevneverdig om valgdeltakelse, samt det å være medlem i organisasjoner. Likevel formidler *Relevans 8* annen deltakelse utover dette som jeg forstår som tynt medborgerskap (Heidenreich & Moe, 2020). Dette ble derfor naturlig å beskrive innunder liberal demokratiforståelse.

Lover og rettigheter

Relevans 8 favner om flere rettigheter, og beskriver stemmerett, menneskerettigheter, Grunnloven, urfolks rettigheter og hvordan folk flest fra slutten av 1800-tallet gradvis fikk flere rettigheter. Læreboka tar også for seg hva rettigheter innebærer. Det kommer frem hvordan stemmeretten var svært begrenset i 1814, og at den senere ble utvidet for både menn og kvinner. Når det kommer til valgavstemning er det informasjon om hvor ofte det forekommer, og hvordan det foregår som vektlegges. Læreboka skriver blant annet at «[n]år det er valg, kan de som har stemmerett, velge hvem som skal styre på vegne av folket» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 104). Urfolks rettigheter blir poengtert ved at læreboka viser til hvordan rettighetene deres er lovfestet både på nasjonalt og internasjonalt nivå. På nasjonalt nivå blir opprettelsen av Sametinget beskrevet (Heidenreich & Moe, 2020, s. 106). Mens på internasjonalt nivå skriver læreboka at «[i] 2007 vedtok FN en erklæring om urfolks rettigheter» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 188).

Menneskerettighetene kommer direkte frem flere steder i teksten, hvor de blir beskrevet ved at «[m]enneskerettighetene er de grunnleggende rettighetene som alle har, uavhengig av kjønn, alder, religion og nasjonalitet» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 94). Læreboka poengterer også at «[e]n av de viktigste menneskerettighetene er ytringsfriheten» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 76). Slik blir ytringsfriheten fremhevet som en av de viktigste menneskerettighetene. FN blir i tillegg beskrevet som et kontrollorgan for menneskerettighetene. «FN følger med på om alle land respekterer menneskerettighetene» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 94).

Når det gjelder Grunnloven, er tekst om den norske Grunnloven i størst grad vektlagt i *Relevans 8*. Både tekst om hvordan Grunnloven ble til, og noe av essensen i selve Grunnloven

blir trukket frem. Teksten fokuserer spesielt på hvordan Grunnloven bidrar til maktfordeling, og hvordan Grunnloven er sentral for våre rettigheter. Læreboka skriver «[i] demokratier har innbyggerne grunnleggende rettigheter. I Norge er rettighetene våre skrevet inn i Grunnloven» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 104). Videre formidler læreboka også rettigheter vi har fått de siste 100-150 årene hvor barns rettigheter når det gjelder arbeid og det å gå på skole blir vektlagt (Heidenreich & Moe, 2020, s. 155). Arbeidernes rettigheter blir også vist til (Heidenreich & Moe, 2020, s. 154), men ikke i like stort omfang som i *Arena 8*.

Deltakelse gjennom liberal demokratiforståelse

Det er lite tekst om valgdeltakelse og medlemskap i organisasjoner i *Relevans 8*. Der hvor læreboka henviser til dette er det stort sett gjennom et historisk perspektiv. Om valgdeltakelse skriver *Relevans 8* blant annet «[i] 1887 ble Det norske arbeiderparti stiftet. Etter at arbeiderne hadde fått stemmerett i 1898, fikk partiet inn flere representanter på Stortinget» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 154). Likevel henviser læreboka også noe til valgdeltakelse i dag ved å skrive «[d]u deltar i demokratiet ved å bruke rettighetene dine» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 105). Selv om dette innebærer å benytte stemmeretten, blir ikke valgdeltakelse nevnt direkte. Valgdeltakelse blir videre i læreboka lagt frem som en rettighet slik jeg har beskrevet over. Medlemskap i organisasjoner kommer i liten grad frem, da gjennom et historisk perspektiv.

Selv om det ikke omhandler valgdeltakelse og medlemskap i organisasjoner, har også noe annen tekst som omhandler deltakelse blitt lagt til liberal demokratiforståelse. Dette er på bakgrunn av at læreboka beskriver hvordan en kan delta i samfunnet på måter som går under tynt medborgerskap. Slik vi har sett tidligere knyttes liberal demokratiforståelse og tynt medborgerskap tett sammen (Stray, 2011, s. 54). Læreboka skriver blant annet «[s]amtidig deltar du i demokratiet og samfunnslivet på mer hverdagslige måter hele tiden. Det gjør du først og fremst ved å gå på skolen. Når du tar imot og bruker rett du har til skolegang, er du en medborger» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 105), og «[n]år du bruker, eller ikke bruker, tilbudene som finnes der du bor, sender du viktige signaler til de som bestemmer i kommunen din» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 105). Dette er ofte ubevisste måter vi deltar i demokratiet på, som ikke innebærer aktive handlinger på en slik måte som er viktig innenfor deltakerdemokratiet.

Parti og politiske oppgaver

I Norge er de politiske partiene svært sentrale i demokratiet. Overordnet er det lite informasjon om hva politiske partier er, men heller mer om politiske beslutninger og politikernes oppgaver.

Om politiske partier kommer det frem at «Venstre og Høyre er Norges eldste politiske partier. De ble dannet i 1884» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 123). Partienes rolle i demokratiet blir ikke fremhevet, men læreboka skriver at «[p]olitikere er folk som tar beslutninger for landet eller for lokalsamfunnet. Politikerne er valgt av folket til å gjøre oppgaver på vegne av folket» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 109). Slik kommer politikernes rolle i det indirekte demokratiet tydelig frem. Flere politiske oppgaver blir beskrevet, hvor det blir lagt mest vekt på fordeling av goder og statens inntekter. Læreboka skriver blant annet «[h]vor mye skatt vi skal betale, og hva det skal være avgifter på, er et politisk spørsmål» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 109).

Maktfordeling

Mye av det som angår maktfordeling blir forklart i et historisk perspektiv i læreboka. Det kommer frem at maktfordeling var viktig da Grunnloven ble skrevet (Heidenreich & Moe, 2020, s. 120), men hvordan maktfordelingen har endret seg beskrives også. Læreboka skriver at

De folkevalgte startet med å bestemme at Stortinget ikke bare skulle møtes hvert tredje år, men hvert år. Da kunne de følge bedre med på hva regjeringen drev med. Deretter bestemte de at sjefen for regjeringen, statsministeren, måtte komme til Stortinget og forsvare regjeringens politikk. (Heidenreich & Moe, 2020, s. 123)

Det blir altså tydelig hvordan Stortinget etter hvert får mer makt. I et historisk perspektiv blir det også forklart hvorfor maktfordelingsprinsippet ble til, hvor læreboka skriver «[f]or å unngå maktmisbruk i staten mente Montesquieu at makten må fordeles på flere» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 75).

Flere sider ved maktfordelingen kommer til overflaten i læreboka. Stortingets rolle i dag blir forklart ved at «Stortinget er Norges nasjonalforsamling. Stortinget bestemmer hva slags lover vi skal ha i Norge, og hva staten skal bruke penger på» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 102). Om regjeringen står det at «[d]en er ansvarlig for å styre landet sånn som flertallet på Stortinget har bestemt» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 102). Slik blir det tydelig at mest makt ligger hos Stortinget. Likevel forklarer læreboka også at «[i] Norge er makten delt mellom Stortinget, regjeringen og domstolene» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 75).

5.2.2 Deliberal demokratiforståelse

Relevans 8 vektlegger deliberal demokratiforståelse i minst grad av lærebøkene. Læreboka beskriver likevel hvordan det å dele meninger kan bidra til forandringer og hvordan det er vanlig å være uenige. Samtidig formidler læreboka også viktigheten av å bli enige. Diskusjon både på politisk og enkeltmannsnivå blir beskrevet i læreboka. Samtidig formidler den noen vilkår som er nødvendige for at vi skal kunne ytre oss. *Relevans 8* viser til at diskusjon er verdifullt både for samfunnet og de som deltar i diskusjonen (Heidenreich & Moe, 2020).

Dele meninger og delta i diskusjoner

Læreboka formidler at det å dele meningene sine er en viktig del av å delta i demokratiet. *Relevans 8* skriver at «[v]ed å ytre deg deltar du i samfunnslivet og er en aktiv medborger. Litt etter litt kan det du skriver og legger ut, føre til endringer» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 113), og understreker at «[å] si fra om hva du mener, er en måte du kan påvirke på» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 99). Gjennom å ytre oss er vi aktive medborgere, og vi kan bidra til endringer i samfunnet. Samtidig påpeker læreboka også at «[i] et demokrati må folk ha grunnleggende rettigheter, sånn at de kan skaffe seg informasjon, si hva de mener, og prøve å få til forandringer» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 117). Noen betingelser er altså nødvendig for at vi kan dele meningene våre fritt. Vi må ha noen rettigheter slik at vi ikke blir straffet om vi ytrer oss, og vi må kunne oppsøke den informasjonen vi selv ønsker.

Under diskusjoner er uenigheter svært vanlig. Dette blir fremhevet flere steder i *Relevans 8*. Læreboka skriver blant annet at

Uansett hva du mener om en sak, er det ikke sikkert at alle andre er enige med deg. Slik er det i et demokrati. Alle har rett til å si meningen sin, og så forsøker vi i fellesskap å komme fram til løsninger som er gode nok for flest mulig. (Heidenreich & Moe, 2020, s. 99)

Enighet er altså målet selv om vi i utgangspunktet er uenige. Videre skriver læreboka også at «[o]fte er det stor uenighet før de til slutt blir enige om et kompromiss» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 111). Kompromiss kan av og til være en nødvendighet for at vi skal kunne fatte en felles beslutning og bli enige. Dette gjelder på alle samfunnsnivå, og kan være viktig for å skape fremgang og videre samarbeid. Læreboka viser også til at vi har ulike meninger, men skriver ikke noe om hvordan vi kan håndtere dette når vi står i en politisk diskusjon.

Diskusjon som læringsprosess

For å kunne delta i diskusjoner, er det viktig at våre verbale evner er tilstrekkelige slik at vi er i stand til å uttrykke det vi mener. Det å delta i diskusjoner er sentralt i læreboka for at vi skal bli bedre til å reflektere, og tilegne oss kunnskap. Læreboka skriver at «[n]år du sier hva du tenker, kan andre få mot til å fortelle om sine tanker. De som allerede har en oppfatning, kan bli inspirert til å se saken fra en annen side» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 112), og «[e]n god måte å få kunnskap på er å snakke med andre om hva de tror, mener og vet, på en ærlig og åpen måte» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 76). Her blir også noen av de samtaleetiske prinsippene nevnt, hvor læreboka beskriver både ærlighet og sannhet som nødvendig for å tilegne oss kunnskap. Utover dette skriver ikke læreboka noe videre om hvordan vi skal håndtere diskusjoner, og bli bedre til å ytre oss. Det læreboka likevel poengterer er at vi kan se andres perspektiv gjennom diskusjon. *Relevans 8* påpeker også at vi blir påvirket utenfra, hvor læreboka skriver at «[h]ar du blitt engasjert eller provosert av saker du hører om? Det er ikke tilfeldig hva som dukker opp i mediene» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 112). Slik bidrar læreboka også til bevisstgjøring.

5.2.3 Deltakerdemokratisk forståelse

Relevans 8 legger hovedvekt på å begrunne hvordan en kan påvirke ved hjelp av praktiske handlinger på ulike måter. Læreboka viser både hvordan folket har benyttet praktiske handlinger til å påvirke i et historisk perspektiv, og hvilke påvirkningskanaler en kan benytte i dagens samfunn. Deltakelse på flere samfunnsnivå kommer frem i teksten, og i noen grad viser læreboka også til hvorfor praktiske handlinger er verdifullt (Heidenreich & Moe, 2020).

Det levende demokratiet og samfunnets beste

Innenfor den deltakerdemokratiske forståelsen er ikke *Relevans 8* like direkte som *Arena 8* og *Samfunnsfag 8* i sin formidling av betydningen og viktigheten av deltakerdemokrati. Det er viktig at elevene har kunnskap om dette, for å bli aktive medborgere og være i stand til å utøve tykt medborgerskap. Læreboka er likevel ikke helt uoppmerksom på dette, men forklarer gjennom begrunnelse for bruk av ulike aksjonsformer hva en kan oppnå med deltakelse. Læreboka formidler at «[e]n annen måte å påvirke politiske beslutninger på er å gå til aksjon» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 112) og «[g]jennom kunst kan vi kritisere samfunnet på andre måter enn ved å streike eller klage» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 114). Å delta direkte i demokratiet begrunnes her ut fra å kunne påvirke politikerne, og påpeke saker en er uenige i eller ønsker en forandring på. Ut fra et historisk perspektiv blir også det å organisere seg

begrunnet. «Arbeiderne ville ha mer rettferdig fordeling av godene i samfunnet, som utdanning, penger og gode jobber. De ville at vanlige arbeidsfolk skulle ha mer makt» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 186). Likevel kommer det ikke direkte frem hvorfor og hvilken effekt det å delta direkte i samfunnet kan ha, og læreboka formidler bare indirekte samfunnets beste som et mål for deltakelse.

Påvirkningskanaler

Deltakelse i form av praktiske handlinger kommer til overflaten på flere måter i læreboka. Organisasjoner, streik, demonstrasjonstog, karikatur, dele saker på sosiale medier og medlemskap i politiske parti blir beskrevet som måter en kan delta aktivt i demokratiet på (Heidenreich & Moe, 2020). Læreboka fremhever ikke noen av de praktiske handlingene fremfor andre noe nevneverdig. Videre består deltakerdemokratiet blant annet av at en deltar aktivt på forskjellige samfunnsnivå (Lenz, 2020, s. 28), hvor mangfoldet av deltakelsesformer som læreboka viser til bidrar til at både deltakelse på skolen, lokalt, nasjonalt og digitalt blir synlig. *Relevans 8* gjør også deltakelse lettere tilgjengelig for elevene ved å vise til et eksempel fra en skoleelev. «Han snakker med andre som synes de er flinke i kroppsøving, poster innlegg på sosiale medier og skriver leserbrev til lokalavisen. Faren til Jonas tar opp saken i foreldrenes arbeidsutvalg (FAU). Selv snakker Jonas med klassens elevrådsrepresentant» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 101). Læreboka fremhever også deltakelse på internett. «Det du legger ut får betydning. For eksempel kan en forening som beskytter dyr, få mer støtte til saken sin hvis du deler bilder av hvor bra dyrene de tar vare på, har det» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 113).

5.2.4 Kritisk demokratiforståelse

Relevans 8 vektlegger kritisk demokratiforståelse i størst grad av lærebøkene. Dette kommer også frem i den kvantitative innholdsanalysen, se vedlegg 1. Læreboka fremhever opplysningstiden og opplysningsfilosofenes tanker, hvor det kommer frem hvordan opplysningsfilosofene ble kritiske til hvordan samfunnet var. Videre bidro dette til mer kritisk tenkning i befolkningen. Læreboka bidrar også til myndiggjøring gjennom bevisstgjøring hos leseren, og ber leseren om å være kritisk til informasjon om fortiden (Heidenreich & Moe, 2020).

Kritisk tenkning

Relevans 8 skriver mye om opplysningsfilosofene, og hvordan deres tanker påvirket folket. Læreboka skriver

Før opplysningstiden og den franske revolusjonen var folk overbevist om noen sannheter: at Gud er allmektig, at bare noen mennesker har rettigheter, og at *statsoverhodet* kan bestemme det meste fordi han eller hun er Guds utvalgte. Da opplysningsfilosofenes ideer spredte seg, ble flere og flere kritiske til om disse sannhetene var riktige. Hva folk trodde var sant, endret seg altså. (Heidenreich & Moe, 2020, s. 90)

Dette viser hvordan nye oppdagelser og selvstendig tenkning, hvor en klarer å se forbi vedtatte sannheter i samfunnet kan bidra til at en finner nye løsninger og skape utvikling. Ny kunnskap kan også gjøre at flere mennesker begynner å stille spørsmål, og reflektere rundt viktige spørsmål. Samtidig skriver læreboka også at «[m]en selv om vi har mye informasjon om en hendelse fra fortiden, må vi være kritiske til informasjonen vi får» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 90). Slik ber læreboka leseren om å benytte et kritisk blikk overfor alle kilder den kommer over, også denne læreboka. Likevel vektlegger den at informasjon fra fortiden er viktig. «For eksempel hadde hendelsene i USA i 1776 stor betydning for at det ble revolusjon i Frankrike [...] Da kan vi både unngå å gjenta feil og forsøke å legge til rette for å ta gode valg for fremtiden» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 91). Ved å være kritisk til fortiden, kan vi skape en bedre fremtid. Samtidig viser læreboka hvordan det å trekke historiske linjer er relevant.

Relevans 8 stiller også leseren spørsmål rundt hva som er demokratisk (Heidenreich & Moe, 2020, s. 110), hvor en må anlegge et kritisk blikk og se flere perspektiver. Likevel bidrar læreboka til å redusere betydningen av å være kritisk til samfunnsaktuelle saker som berører demokratiet. «Også folk i demokratiske land må være på vakt. Demokratier kan ødelegges litt etter litt, kanskje uten at vi merker det. Ofte vil vi ikke forstå at demokratiet er truet, før det er for sent» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 128). Læreboka skriver at vi må være oppmerksomme. Likevel er essensen at det er lite vi kan gjøre før demokratiet er truet. Dette kan bidra til at elevene blir passive. Hvorfor skal vi være kritiske til det som rører seg i demokratiet, om vi uansett vil ha få muligheter til å se at demokratiet svekkes?

Utvikling av kritisk tenkende individ

Læreboka forklarer hva falske nyheter er, og hvordan informasjonskapsler påvirker oss (Heidenreich & Moe, 2020). Dette bidrar til bevisstgjøring og myndiggjøring av leseren. Når en har kunnskap om dette kan en i større grad ta en bevisst stilling til det. Videre er opplysningsfilosofenes tanker sentrale her også, hvor læreboka beskriver hvordan de begynte å tenke annerledes og hvordan dette bidro til å utvikle folkets kritiske sans. Læreboka skriver

blant annet «[s]ystematisk og kritisk forskning førte til at folk etter hvert kunne forstå verden på nye måter» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 72). *Relevans 8* henviser også til Kant. «Mennesket må våge å bruke fornuften sin og sansene sine for å finne ut hvordan ting egentlig henger sammen» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 72). Vi må hver og en vurdere det vi tilegner oss av informasjon og kunnskap ved hjelp av egen fornuft. I *Relevans 8* brukes altså et historisk perspektiv i stor grad for å beskrive hvordan mennesker utvikles til å bli kritisk tenkende. Fellesskapet som en viktig arena for å utvikle kritiske evner er ikke fremhevet.

5.3 Samfunnsfag 8

I likhet med *Arena 8* og *Relevans 8* er liberal demokratiforståelse også mest vektlagt i *Samfunnsfag 8*. Flere ulike lover og rettigheter blir formidlet. Deltakelse i form av tynt medborgerskap er også beskrevet i læreboka, hvor hovedvekten er på organisasjoner. Ut fra min tolkning er det likevel deltakelse innenfor tykt medborgerskap som er mest fremtredende, hvor mange ulike måter å delta direkte i demokratiet på kommer frem. Viktigheten av diskusjon og aktive medborgere i samfunnet blir også beskrevet. Samtidig kommer det frem flere ulike måter, og samfunnsnivå en kan påvirke på. Til forskjell fra de andre lærebøkene formidler også *Samfunnsfag 8* globalt medborgerskap direkte, og stiller i større grad flere spørsmål i løpende tekst som legger opp til kritisk refleksjon om demokrati hos leseren. Læreboka viser også til at samarbeid og etisk bevissthet er viktig for utvikling i samfunnet (Bredahl et al., 2020).

5.3.1 Liberal demokratiforståelse

Samfunnsfag 8 beskriver flere ulike lover og rettigheter, hvor minoriteters rettigheter, ytringsfrihet og stemmerett er vektlagt mest. Den kvantitative innholdsanalysen viste i tillegg at begrepet «ytringsfrihet» gikk igjen flest ganger i *Samfunnsfag 8*, se vedlegg 1. Læreboka formidler også deltakelse som jeg har tolket som tynt medborgerskap, hvor den viser noe til valgdeltakelse og i større grad til organisasjoner. Videre beskriver *Relevans 8* grovt hva som skiller ulike partier, og forskjellige politiske oppgaver. I motsetning til de andre lærebøkene, nevner denne læreboka i mye større grad også kommunene i forbindelse med hvordan politikken fungerer. Innenfor maktfordeling kommer det frem hvem styresmaktene er, og hva de innebærer (Bredahl et al., 2020).

Lover og rettigheter

Både FN's og Norges lover om vern av minoriteter blir vektlagt i teksten. I tillegg beskriver teksten også en direkte kobling mellom de to. *Samfunnsfag 8* skriver at «[v]ern av minoriteter er en viktig del av menneskerettighetene, og dette forklarer hvorfor disse fem gruppene har hatt status som nasjonale minoriteter siden 1998» (Bredahl et al., 2020, s. 130). Slik blir det tydeligere hvordan internasjonale lover, påvirker lover på nasjonalt plan. Ytringsfrihet blir beskrevet ved at «[y]tringsfrihet gir alle rett til å mene noe, og til å bli hørt» (Bredahl et al., 2020, s. 167). Det blir ofte knyttet til demokratiet slik som «[v]i er heldige som bor i Norge og har et demokratisk system der alle har visse muligheter til å få sagt sin mening» (Bredahl et al., 2020, s. 180) og «[d]u har lært hvorfor ytringsfriheten – altså retten til å si sin mening – er så viktig i et demokrati» (Bredahl et al., 2020, s. 175). I tillegg blir ytringsfrihetens plass i demokrati poengtert. «Å ha rett til å si meningen sin er en av grunnsteinene i et demokratisk samfunn [...]» (Bredahl et al., 2020, s. 76). Slik fremhever læreboka viktigheten av ytringsfrihet.

Videre er også stemmerett vektlagt i læreboka. *Samfunnsfag 8* beskriver når kvinner og menn fikk stemmerett (Bredahl et al., 2020). Deretter formidler læreboka hvem som har stemmerett, hvordan det fungerer og hvor ofte valg forekommer. Læreboka formidler at «[a]lle personer som har fylt 18 år og er norske statsborgere har lov til å stemme ved stortingsvalg» (Bredahl et al., 2020, s. 174). Slik blir medborgerskap som status synlig gjennom retten til å stemme. Videre i læreboka kommer det frem hva lover og rettigheter innebærer, hva menneskerettighetene er og hvordan Grunnloven fungerer (Bredahl et al., 2020). Rettigheter som gjelder arbeidere, kommer ikke frem i *Samfunnsfag 8*.

Deltakelse gjennom liberal demokratiforståelse

Innenfor den liberale demokratiforståelsen er minimal deltakelse direkte i politikken å foretrekke. Likevel verdsettes valgdeltakelse og organisasjoner (Solhaug, 2021a, s. 35). *Samfunnsfag 8* viser til både valgdeltakelse, og medlemskap i organisasjoner. Når det gjelder valgdeltakelse viser læreboka til en case hvor elevene ønsker å få til en endring i lokalmiljøet, hvor den skriver «[d]ersom dere hadde vært over 18 år og hadde stemmerett, kunne dere ha stemt på et parti som ønsker å opprette flere fritidsklubber» (Bredahl et al., 2020, s. 173). Gjennom valgdeltakelse er det altså mulig å påvirke politiske beslutninger i kommunen. Det kommer ikke noe videre frem hvorfor de som fremtidige velgere er viktig, og valgdeltakelsens status i dag.

Når det gjelder organisasjoner kommer det flere steder frem hvordan og hva de jobber for, blant annet «[i] Norge finnes det veldig mange interesseorganisasjoner. De prøver å få igjennom saker som er viktige for en bestemt gruppe mennesker» (Bredahl et al., 2020, s. 177), og «[i]nteresseorganisasjoner har ofte møter med politikere for å påvirke dem – og politikerne lytter gjerne grundig til det organisasjonene sier» (Bredahl et al., 2020, s. 177). Slik blir samarbeidet mellom ulike organisasjoner og politikere belyst. Med overskriften «[b]li med i en interesseorganisasjon» (Bredahl et al., 2020, s. 177) oppmuntrer læreboka elevene direkte til å melde seg inn i en organisasjon. Læreboka skriver også at «[t]otalt finnes det rundt 2000 landsomfattende organisasjoner i Norge – og i snitt er vi med i fire stykker hver» (Bredahl et al., 2020, s. 177). Slik blir omfanget av organisasjoner og deres dagsaktualitet i det norske samfunnet fremhevet. Videre har læreboka noe innhold som omhandler medborgerskapsbegrepet, som peker mot tynt medborgerskap. Læreboka skriver om medborgerskap at «[m]edborgerskap handler om at alle i befolkningen blir behandlet som likeverdige medlemmer i samfunnet» (Bredahl et al., 2020, s. 86).

Parti og politiske oppgaver

Læreboka fokuserer mest på politikernes oppgaver, men skriver også om noen av de største partiene og hva som skiller dem. *Samfunnsfag 8* skriver at «[n]oen partier er veldig opptatt av familien. Andre har et spesielt fokus på miljøet. Eller på skolepolitikken. Eller på distriktpolitikken» (Bredahl et al., 2020, s. 173), og «[e]tt parti vil ofte bruke penger på helt andre ting enn et annet parti har lyst til» (Bredahl et al., 2020, s. 173). Selv om læreboka poengterer hva som skiller partiene, blir det ikke vist til hvilke partier som mener og ønsker hva. I tillegg skriver læreboka beskjedent om situasjonen innenfor de politiske partiene i dag, selv om det i noen grad kommer frem (Bredahl et al., 2020). Videre når det gjelder partienes rolle i demokratiet skriver læreboka at «[d]e som til slutt får flertall i kommunestyret – eller i Stortinget – får mest å si hver gang politikerne skal bestemme noe» (Bredahl et al., 2020, s. 174). Utover dette skriver ikke læreboka noe mer om hvilken betydning de politiske partiene har for det norske demokratiet. Likevel viser *Samfunnsfag 8* til indirekte demokrati både på kommunalt og nasjonalt nivå (Bredahl et al., 2020, s. 174).

Siden vi har indirekte demokrati i Norge, blir det opp til politikerne å ta politiske avgjørelser i hverdagen. Overordnet om de politiske oppgavene skriver læreboka at «[p]olitikk er ofte et spørsmål om hvordan goder skal fordeles og hvilke prioriteringer man skal gjøre» (Bredahl et al., 2020, s. 168). Prioriteringer blir også videre poengtert. «Politikk handler om å prioritere –

altså å velge, eller å velge bort» (Bredahl et al., 2020, s. 169). Læreboka beskriver også flere oppgaver politikerne har, og beslutninger de har tatt tidligere (Bredahl et al., 2020). Hvordan de fordeler pengene fra statskassen blir spesielt trukket frem. Læreboka skriver at «[i] 2019 var statens utgifter på 1377 milliarder kroner. Nesten 1/3 av alle disse pengene gikk til å dekke trygdeordninger som sykepenger, dagpenger og pensjon. På toppen av dette kom alle andre tjenester [...]» (Bredahl et al., 2020, s. 82), og «[d]isse skatteinntektene bruker kommunen til mange goder som samfunnsborgerne kan ha glede av [...]» (Bredahl et al., 2020, s. 171). Slik blir politiske oppgaver på både statlig og kommunalt nivå belyst.

Maktfordeling

I *Samfunnsfag 8* kommer det frem at maktfordeling var viktig i den norske, amerikanske og franske Grunnloven. Læreboka formidler alle de tre styresmaktenes roller, hvor Stortinget blir vektlagt noe mer. I hovedtrekk kommer det frem hva Stortinget er, og hvilke oppgaver det har (Bredahl et al., 2020). Likevel kommer det også frem at «[d]et er regjeringen som utøver (altså gjennomfører) det Stortinget har bestemt» (Bredahl et al., 2020, s. 165), og at «[...] men det er alltid Stortinget som må godkjenne statsbudsjettet før man kan begynne å følge det» (Bredahl et al., 2020, s. 82). Det at regjeringen er avhengig av Stortingets støtte for å få gjennom saker, og at mest makt ligger hos Stortinget blir slik trukket frem. Derfor blir det tydelig i læreboka at makten ikke er likt fordelt mellom styresmaktene.

5.3.2 Deliberal demokratiforståelse

Læreboka poengterer at det å bli god til å diskutere er en læringsprosess, samtidig som at diskusjonens viktighet i samfunnet blir formidlet. *Samfunnsfag 8* beskriver flere ulike arenaer å dele meninger på (Bredahl et al., 2020). Samtidig kan læreboka gjennom sin beskrivelse bidra til å gjøre terskelen lavere for å delta i diskusjoner. Hvordan diskusjon kan bidra til læring, samt hvordan vi kan lære å håndtere ulike argumenter kommer i mindre grad frem.

Dele meninger og delta i diskusjoner

I læreboka blir det påpekt at det å ytre seg er viktig for samfunnet. «Vi må passe på det gode samfunnet vårt. Det kan vi gjøre ved å diskutere oss fram til gode løsninger [...]» (Bredahl et al., 2020, s. 111). Videre skriver *Samfunnsfag 8* at

Når det er ytringsfrihet i et land, kan alle som bor i landet si høyt eller skrive det de mener. De kan også ha meninger som går imot meningene til dem som bestemmer i samfunnet. Det er med andre ord lov å være uenig. (Bredahl et al., 2020, s. 154)

Det at vi ikke alltid er enige, og at vi kan tale mot styresmaktene er viktig i demokratier. Samtidig viser læreboka flere ganger til samfunn både før og i dag hvor det å si meningen sin høyt var og er forbudt (Bredahl et al., 2020). Dette kan fungere som en forsterker i forhold til ytringsfriheten vi har i dagens Norge.

I *Samfunnsfag 8* blir politisk diskusjon definert bredt. Læreboka skriver at «[d]ersom du og vennene dine får en tusenlapp, og diskuterer hva dere skal bruke den til, er også dette politikk i videste forstand» (Bredahl et al., 2020, s. 168). Slik blir diskusjoner på alle samfunnsnivå politiske, og det blir i større grad alminnelig. For leserens del kan dermed terskelen for å delta i politikken bli mindre. Videre blir det å dele meningene sine på flere ulike arenaer poengtert. «Snakk med en politiker!» (Bredahl et al., 2020, s. 178) og «[d]u kan skrive et leserinnlegg i lokalavisa. Hvis du har en blogg, kan du selvsagt også poste et innlegg der – om hvor fint det hadde vært å ha et sted å møtes på kveldstid» (Bredahl et al., 2020, s. 178). Det å dele meningene sine er noe en kan gjøre på mange arenaer, og på steder som er lett tilgjengelige for de fleste av oss. Læreboka oppmuntrer også elevene slik til å utøve tykt medborgerskap.

Diskusjon som læringsprosess

Læreboka poengterer i liten grad hvordan vi på best mulig vis kan diskutere og forholde oss til andres argumenter. *Samfunnsfag 8* skriver at

[...] men vi må øve oss på å vise hverandre respekt når vi er uenige, og vi må øve på å diskutere. Å møte andre mennesker med respekt og toleranse er ikke alltid så lett, særlig hvis vi er veldig uenige i det de mener. Likevel er dette svært viktig i et inkluderende samfunn. (Bredahl et al., 2020, s. 76)

Videre kommer det ikke frem *hvordan* vi skal forbedre oss, og på hvilke måter vi kan håndtere uenighet. Læreboka skriver heller ingen ting om hvordan vi kan betrakte andres argumenter.

5.3.3 Deltakerdemokratisk forståelse

I *Samfunnsfag 8* blir betydningen av aktivt samfunnsengasjement formidlet. Mange ulike måter å påvirke på gjennom praktiske handlinger blir belyst, også i et historisk perspektiv. Dette viser også den kvantitative innholdsanalysen hvor *Samfunnsfag 8* har fått 16 treff på begrepet «påvirke» i forhold til *Arena 8* og *Relevans 8* som har fått henholdsvis 10 og 8 treff

på ordet. I tillegg til dette påpeker læreboka også det globale fellesskapet som en arena for deltakelse, hvor *Samfunnsfag 8* viser til at vi også har et ansvar globalt (Bredahl et al., 2020).

Det levende demokratiet og samfunnets beste

I deltakerdemokratiet er praktiske handlinger sentralt (Sant, 2019, s. 672). *Samfunnsfag 8* skriver at

Ikke minst er samfunnet avhengig av aktive samfunnsborgere. Et samfunn er summen av alle menneskene som bor i det. Hvis alle i et samfunn tenkte at de ikke var så viktige eller kunne bidra med noe, ville det ikke skjedd noen endringer. (Bredahl et al., 2020, s. 106)

Læreboka formidler at aktivt medborgerskap er en nødvendighet for samfunnet vårt. Dette tolker jeg dithen at læreboka oppfatter tykt medborgerskap som svært sentralt for samfunnet vårt. *Samfunnsfag 8* trekker også frem fellesskapet (Bredahl et al., 2020), men formidler ikke direkte at vi må være aktive medborgere for at vi som fellesskap skal få det best mulig. I forbindelse med beskrivelsen av ulike påvirkningskanaler begrunner læreboka også hvorfor det er viktig å delta. «Streik er en annen mulighet folk har til å vise hvor misfornøyde de er med noe» (Bredahl et al., 2020, s. 175) og «[n]oen prøver til og med å påvirke politikerne ved å gå i demonstrasjonstog» (Bredahl et al., 2020, s. 175). Det å vise uenighet, og påvirke til endring på politisk nivå blir trukket frem.

Påvirkningskanaler

Læreboka går bredt ut når det gjelder samfunnsnivåer vi kan være med å delta politisk på. «Og politikken kan vi alle være med på å påvirke, på mange ulike måter – både lokalpolitikken og den som gjelder for hele landet» (Bredahl et al., 2020, s. 173). Læreboka viser også til globalt medborgerskap. «I tillegg til det samfunnet vi beveger oss i hver dag, er vi en del av verdenssamfunnet. Også her er det viktig at vi er aktive medborgere» (Bredahl et al., 2020, s. 86). Samtidig trekke læreboka inn et eksempel innenfor globalt medborgerskap. «Under banneret «Black Lives Matter» protesterte mennesker over hele verden [...]» (Bredahl et al., 2020, s. 144).

Deltakerdemokratiet fremhever at informasjon om politiske saker skal være tilgjengelig når det berører oss (Solhaug, 2021a, s. 36). I motsetning til de andre lærebøkene, formidler *Samfunnsfag 8* denne innsynsretten. Læreboka skriver «[i] tillegg må vi ha et samfunn der politikken er åpen og tilgjengelig for alle» (Bredahl et al., 2020, s. 180). Videre viser læreboka

til en rekke påvirkningskanaler. Både demonstrasjoner, protest, deltakelse i organisasjoner, streik og medlemskap i politiske parti (Bredahl et al., 2020), som vil være tykt medborgerskap. I tillegg beskriver *Samfunnsfag 8* hvordan leseren kan delta aktivt i lokalsamfunnet. Blant annet «[i] tillegg kan du ringe en journalist i lokalavisa, eller kanskje i lokal-TV eller lokalradioen, og oppfordre dem til å intervju deg og vennene dine» (Bredahl et al., 2020, s. 178). Slik henvender læreboka seg direkte til leseren, med oppfordring om å delta.

5.3.4 Kritisk demokratiforståelse

Læreboka stiller flere kritiske spørsmål til leseren. Spørsmål som krever at en må undersøke og vurdere flere sider, kan bidra til en oppøver sine kritiske evner og blir mer kritisk til demokratiske prosesser. *Samfunnsfag 8* viser også til opplysningstidens kritiske tanker, og hvordan samhandling og etisk bevissthet er viktig for samfunnsutvikling (Bredahl et al., 2020).

Kritisk tenkning

Samfunnsfag 8 fremhever kritisk tenkning i stor grad gjennom å stille spørsmål til leseren. En av overskriftene lyder «[d]emokratiet i fare?» (Bredahl et al., 2020, s. 186). Det blir ikke gitt noe direkte svar på spørsmålet, selv om læreboka beskriver hvordan demokratiet har blitt utfordret i noen land (Bredahl et al., 2020, s. 187). Spørsmålet gjør at elevene må ha kunnskap om dagsaktuelle saker, og hva som eventuelt kan svekke demokratiet. Læreboka stiller også et spørsmål hvor elevene i større grad må tenke framtidsrettet. «Visste du at forskere kan manipulere været? [...] Spørsmål som åpenbarer seg er: Hvem skal bestemme om en sånn type teknologi skal brukes?» (Bredahl et al., 2020, s. 106). Slike dilemmaer gjør at elevene må vurdere flere perspektiver, og undersøke både fordeler og ulemper med slik teknologi for å vurdere hvem som skal besitte denne makten. Den etiske bevisstheten kan på denne måten oppøves.

Utvikling av kritisk tenkende individ

Hvordan folket tilegnet seg en større kritisk sans, og begynte å stille spørsmål i opplysningstiden viser også *Samfunnsfag 8* til (Bredahl et al., 2020, s. 153). Innenfor kritisk demokratiforståelse går likevel ikke læreboka i dybden på dette, slik *Relevans 8* gjør. Videre kommer læreboka inne på globalt medborgerskap under kritisk demokratiforståelse også. «Vi må være bevisst på at våre lokale handlinger påvirker verden som helhet. Vi må derfor også utvikle et ansvar for dette globale fellesskapet» (Bredahl et al., 2020, s. 86). Dette krever bevisstgjøring, og inngående kunnskap hos hver og en. Samtidig bidrar dette til myndiggjøring

av leseren ved at enkeltmennesket, i tillegg til storsamfunnet, må utvikle denne bevisstheten. *Samfunnsfag 8* legger også vekt på fellesskapet, og slik vi har sett i teoridelen er kritisk tenkning noe vi lærer og gjør sammen med andre (Lenz, 2020, s. 58). Læreboka skriver at «[u]tvikling av et samfunn skjer når vi samhandler og samarbeider og finner veien videre sammen» (Bredahl et al., 2020, s. 139). Ved å utvikle våre kritiske evner i fellesskap, vil vi kunne se nye løsninger og i større grad betrakte samfunnet vårt på andre måter.

5.4 Oppsummering

Det er mange likheter mellom lærebøkene, selv om det innenfor noen kategorier er større forskjeller. Når det kommer til lover og rettigheter blir dette vektlagt omtrent like mye, og alle lærebøkene formidler stemmerett, Grunnloven og ytringsfrihet (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). Utover dette er det likevel ulikt hvilke lover og rettigheter som blir formidlet. Når det gjelder politiske parti og deltakelse knyttet til liberal demokratiforståelse er det *Arena 8* som går mest i dybden, og favner om flere sider ved det (Hellerud et al., 2020). Om maktfordelingen og politiske oppgaver vektlegger lærebøkene derimot mye av det samme (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020).

Når det gjelder å dele meninger og delta i diskusjoner viser både *Arena 8* og *Relevans 8* til at meningsytring er en måte å delta i demokratiet på. Begge lærebøkene formidler også det samtaleetiske prinsippet om å snakke sant, og enighet som et mål for diskusjon (Hellerud et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020). Videre skriver *Arena 8* og *Samfunnsfag 8* om hvordan det å uttrykke seg er betydningsfullt for samfunnet vårt (Hellerud et al., 2020, s. 143; Bredahl et al., 2020, s. 111). Om diskusjon som læringsprosess presiserer *Arena 8* og *Relevans 8* at læring skjer gjennom samtaler med andre (Hellerud et al., 2020, s. 142; Heidenreich & Moe, 2020, s. 76). *Samfunnsfag 8* formidler at diskusjon må læres (Bredahl et al., 2020, s. 76).

Når det kommer til det levende demokratiet og samfunnets beste formidler *Arena 8* og *Samfunnsfag 8* viktigheten av direkte deltakelse i samfunnet (Hellerud et al., 2020; Bredahl et al., 2020), selv om *Arena 8* poengterer dette i størst grad. *Arena 8* beskriver videre hvordan samfunnets beste er et mål for aktiv deltakelse (Hellerud et al., 2020). *Relevans 8* viser ikke til hvordan aktivt medborgerskap er verdifullt for demokratiet på en direkte måte som de andre lærebøkene. Om påvirkningskanaler viser alle lærebøkene til flere forskjellige måter å delta direkte i demokratiet, og både på lokalt og nasjonalt nivå (Bredahl et al., 2020; Heidenreich &

Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). *Arena 8* og *Relevans 8* viser også til direkte deltakelse på skolen og digitale plattformer (Hellerud et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020), mens *Samfunnsfag 8* beskriver globalt medborgerskap og innsynsretten (Bredahl et al., 2020).

Angående kritisk tenkning stiller alle lærebøkene spørsmål til leseren som gjelder demokratiet (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). *Arena 8* og *Relevans 8* viser også historisk til hvordan mennesker har vært kritisk til det etablerte samfunnet rundt seg (Hellerud et al., 2020, s. 96; Heidenreich & Moe, 2020, s. 73). Videre beskriver *Arena 8* hvordan en må fatte beslutninger hvor ulike perspektiver er gjeldende (Hellerud et al., 2020, s. 144), mens *Relevans 8* formidler direkte at kritisk tenkning er nødvendig overfor all historisk informasjon (Heidenreich & Moe, 2020, s. 90). Om utvikling av kritisk tenkende individ viser alle lærebøkene til hvordan folk ble mer kritisk i opplysningstiden, likevel fremhever *Relevans* dette i størst grad og trekker også inn fornuften som utgangspunkt for kritisk tenkning (Heidenreich & Moe, 2020, s. 72). Både *Arena 8* og *Samfunnsfag 8* påpeker samhandling som viktig for samfunnet (Hellerud et al., 2020, s. 33; Bredahl et al., 2020, s. 139). *Samfunnsfag 8* trekker i tillegg inn etisk bevissthet som et moment innenfor globalt medborgerskap (Bredahl et al., 2020, s. 86).

6. Drøfting

Mye av essensen i de tre lærebøkene er likt, selv om lærebøkene vektlegger ulike momenter forskjellig. I lærebøkene var det også noe tekst som var svært generell, eller tok for seg demokratiske prinsipper som er gjeldende for flere demokratiforståelser. Dette gjelder fortrinnsvis tekst som gjelder folkesuverenitetsprinsippet. Alle lærebøkene har tekst om dette (Bredahl et al., 2020, s. 157; Heidenreich & Moe, 2020, s. 74; Hellerud et al., 2020, s. 97). Selv om folkesuverenitetsprinsippet innebærer at folkevalgte styrer på folkets vegne i mange land, trenger det ikke å være slik. Folkesuverenitetsprinsippet åpner opp for flere styreformer, så lenge prinsippet om at makten utgår fra folket ligger til grunn. Det var også annen tekst om politikk og demokrati som ikke kunne kategoriseres. Blant annet skriver *Relevans 8* «Som regel handler politikk om alle forsøk på å styre utviklingen av samfunnet» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 108). Siden dette er en svært bred beskrivelse av politikk, blir det vanskelig å plassere teksten innunder en av demokratiforståelsene.

Selv om alle demokratiforståelsene var til stede, viser analysene at liberal demokratiforståelse er merkbart mest fremtredende i lærebøkene. Mye av dette har bakgrunn i at lærebøkene formidler informasjon om hvordan det indirekte demokratiet vi har i Norge fungerer, samtidig som at ulike lover og rettigheter blir forklart (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). For å kunne forstå samfunnet rundt oss, og hvordan rettsvesen og politiske prosesser virker er demokratikunnskap et viktig fundament for å forstå dette (Stray, 2011, s. 107). Liberal demokratiforståelse er også flere ganger utgangspunktet hos de andre demokratiforståelsene. Det å ytre seg og delta aktivt i samfunnet blir flere ganger begrunnet i at en skal kunne påvirke politikerne som styrer landet, og være en del av fellesskapet hvor politikerne tar viktige avgjørelser (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). Altså tar demokratiforståelsene utgangspunkt i et indirekte styresett, hvor en kan benytte virkemidler innenfor deltakerdemokratiet og deliberal demokratiforståelse for å påvirke de folkevalgte. Dette er likevel viktig, siden det er slik demokratiet i Norge er bygd opp. Elevene må vite hvordan samfunnet fungerer, og hvordan de kan påvirke politisk der de er.

Utover dette kan en likevel spørre seg om elevene skulle blitt opplyst om andre måter å styre demokratisk nasjoner på. Ved å benytte de utvalgte lærebøkene er det mulig at det norske demokratiet kan bli forstått som mest optimalt av elevene. Ulike land befinner seg i forskjellige kontekster, som gjør at de må forme demokratiet ut fra egne rammer. Noen av lærebøkene

viser til hva direkte demokrati er, men informasjonen om dette er svært begrenset. Stray påpeker at opplæring om demokrati består i at elevene også skal få kunnskap om demokrati i ulike land (2011, s. 107). Dette er også viktig med tanke på en mer sammenbundet verden. Ikke bare når det gjelder å få kunnskaper om ulike samfunn og kulturer, men også i forhold til hvordan vi betrakter andre samfunn og mennesker i forhold til oss selv og det norske samfunnet. Jeg har likevel begrenset meg til å undersøke lærebøker på 8. trinn, og kan dermed ikke utelukke at elevene blir informert om dette i lærebøker på høyere årstrinn. Lærebøkene vektlegger likevel det viktigste gjennom å formidle kunnskap, og hvordan de kan påvirke demokratiet rundt seg. Dette kan også være tilstrekkelig på 8. trinn, siden demokratiske prosesser og begreper kan i utgangspunktet være innviklet å forstå.

Relevans 8 og *Samfunnsfag 8* forklarer hva menneskerettighetene er (Heidenreich & Moe, 2020, s. 94; Bredahl et al., 2020, s. 130). Likevel har ingen av lærebøkene i analysen valgt å formidle hva barnekonvensjonen er. Med utgangspunkt i at dette er rettigheter som særskilt angår barn, og som er svært relevant for målgruppen som leser lærebøkene kunne det vært hensiktsmessig å ha noe tekst om dette. Det ville vært naturlig å formidle dette i sammenheng med menneskerettighetene. Selv om Norge er et av bedre land å bo i, er det likevel flere av artiklene i barnekonvensjonen som er aktuelle her også. Dette gjelder blant annet retten til privatliv og retten til å bli hørt.

Sentralt for deltakerdemokratiet er at deltakelse skjer på ulike samfunnsnivå (Lenz, 2020, s. 28). Globalt medborgerskap blir likevel ikke vektlagt i demokratiforståelsene utover det. I forhold til lærebøkene var dette likevel ikke spesielt problematisk. Globalisering og globalt medborgerskap ble beskrevet noe i lærebøkene, men var ikke fremtredende. Det ville det vært formålstjenlig om dette kom tydeligere frem. Det vil være hjelpsomt overfor elevenes selvforståelse, og hvordan de ser sin rolle og sitt ansvar overfor andre deler av verden. Det blir også stadig viktigere at verdenssamfunnet arbeider sammen om problemer vi står ovenfor, samtidig som at verden knyttes tettere sammen. Globaliseringens beskjenhet i teksten kan ha sammenheng med at globalisering på flere områder knyttes til bærekraftig utvikling, og det derfor blir mer naturlig å tematisere globalt medborgerskap derunder.

Alle demokratiforståelsene har rom for uenigheter i sine demokratiforståelser, men både liberal, deltakerdemokratisk og deliberal legger opp til at en felles løsning og enighet skal være resultatet. Lærebøkene la derimot opp til at enighet ikke alltid er svaret. For eksempel skriver *Arena 8*

Andre ganger handler ikke en diskusjon om å komme til enighet, men heller om å få fram ulike sider av en sak eller påstand. Klassen kan være et uenighetsfellesskap der dere respekterer at det finnes ulike meninger om en sak. (Hellerud et al., 2020, s. 143)

Det er viktig at elevene forstår at vi ikke er enige om alt, men at vi likevel må respektere hverandre. Dette har overføringsverdi til deres sosiale liv, og fremtidige jobbsituasjoner. Slik kan det være hensiktsmessig at uenighet hadde vært mer fremtredende i demokratiforståelsene, men også lærebøkene. Kritisk demokratiforståelse er den eneste av demokratiforståelsene hvor en felles løsning ikke er målet, men demokratiforståelsen ønsker likevel å finne nye løsninger ved å være kritisk og undersøkende.

6.1 Liberal demokratiforståelse

Liberal demokratiforståelse er betydelig mer vektlagt enn de andre demokratiforståelsene i lærebøkene. I sin masteroppgave fant også Grønnestad, som tok utgangspunkt i liberal-, deliberal- og deltakerdemokratisk forståelse at liberal demokratiforståelse er mest fremtredende i lærebøker (Grønnestad, 2019, s. 51). Overordnet beskriver lærebøkene mye av det samme innenfor denne demokratiforståelsen, men noen ganger var det også større forskjeller. Alle lærebøkene viser til flere rettigheter. Grunnloven, stemmeretten og ytringsfrihet går igjen hos samtlige, selv om de vektlegges noe ulikt (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). *Relevans 8* og *Samfunnsfag 8* formidler henholdsvis urfolks og minoriteters rettigheter (Heidenreich & Moe, 2020, s. 106; Bredahl et al., 2020, s. 130), og menneskerettighetene (Heidenreich & Moe, 2020, s. 94; Bredahl et al., 2020, s. 130). Menneskerettighetene er grunnleggende rettigheter alle mennesker har, og er derfor svært relevant i formidling av lover og rettigheter. Derimot vektlegger *Arena 8* arbeidernes rettigheter i stor grad (Hellerud et al., 2020), og beskriver elevrådet som en rettighet elevene har (Hellerud et al., 2020, s. 139). Elevråd er noe alle elevene kjenner til, og vil i mange tilfeller være den mest nærliggende måten å benytte seg av rettigheter mer aktivt.

Når det gjelder deltakelse innenfor liberalistisk demokratiforståelse var det større forskjeller. Slik vi har sett i teoridelen er et av elementene innenfor tynt medborgerskap at medborgerskapet er mer eller mindre passivt hos enkeltmennesket, hvor tynt medborgerskap kan knyttes til liberalismen (Stray, 2011, s. 54). Likevel verdsettes valgdeltakelse og interessegrupper innenfor liberal demokratiforståelse (Solhaug, 2021a, s. 35). På den ene siden har *Arena 8* tekst om både valgdeltakelse og medlemskap i organisasjoner. Læreboka skriver

også noe om medborgerskap mer generelt (Hellerud et al., 2020), hvor jeg tolker teksten som tynt medborgerskap. Slik favner læreboka om flere sider ved deltakelse innenfor tynt medborgerskap. *Relevans 8* fremhever å skrive om ulike måter å delta i samfunnet på som også tolkes til å være tynt medborgerskap (Heidenreich & Moe, 2020, s. 105, 126), selv om det ikke omhandler valgdeltakelse og organisasjoner. *Samfunnsfag 8* vektlegger å beskrive organisasjoner (Bredahl et al., 2020, s. 101, 177), men viser mindre til valgdeltakelse.

Medborgerskap som status består i at en er statsborger, og derav automatisk får noen rettigheter (Stray, 2011, s. 47). Alle lærebøkene viser direkte til medborgerskap som status (Hellerud et al., 2020, s. 124; Heidenreich & Moe, 2020, s. 106; Bredahl et al., 2020, s. 174). Da i forbindelse med hvem som har stemmerett. *Arena 8* utdyper i størst grad av lærebøkene hva som skiller de ulike politiske partiene og deres funksjon i demokratiet (Hellerud et al., 2020, s. 169-170). De politiske partiene er vesentlig for hvordan demokratiet i Norge er bygd opp. Elevene vil derfor ha behov for å kjenne godt til dette. Istedenfor å sette søkelys på politiske partier, legger *Relevans 8* større vekt på å beskrive politikernes funksjon (Heidenreich & Moe, 2020, s. 109). Slik kommer deres rolle i demokratiet sterkere frem. Innenfor parti og politiske oppgaver vektlegger *Samfunnsfag 8* derimot politiske oppgaver mest, men formidler også noe informasjon om politiske partier og hva de største forskjellene på de er (Bredahl et al., 2020, s. 168, 173-174). Hvilken betydning partiene har i demokratiet kommer dårligere frem. Til forskjell fra de andre lærebøkene, blir også politiske organ på kommunenivå nevnt i beskrivelsen av indirekte demokrati i *Samfunnsfag 8* (Bredahl et al., 2020, s. 174). Alle lærebøkene beskriver maktfordelingsprinsippet, og viser til at Stortinget har mest makt (Bredahl et al., 2020, s. 165; Heidenreich & Moe, 2020, s. 75, 102; Hellerud et al., 2020, s. 176). For elevenes del er det viktig at det kommer tydelig frem at maktfordelingen ikke er likt fordelt mellom styresmaktene, siden dette raskt kan skape misforståelser. Det er *Relevans 8* som i størst grad får frem dette siden læreboka også viser historisk hvordan Stortinget gradvis har fått mer makt (Heidenreich & Moe, 2020, s. 122-123).

Innenfor liberal demokratiforståelse er det viktig at enkeltmennesket har mest mulig frihet (Solhaug, 2021a, s. 34–35). Lærebøkene skriver om frihet flere steder. Alle lærebøkene skriver blant annet om ytringsfrihet og retten til å stemme fritt på de vi ønsker (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). Kun *Arena 8* skriver om liberalisme som ideologi, dette mangler i de to andre lærebøkene. *Arena 8* skriver «*Liberalisme* er en ideologi som legger stor vekt på økonomisk og personlig frihet. Liberalistene ønsker et fritt marked uten statlig innblanding» (Hellerud et al., 2020, s. 174). Videre i teksten, og i de andre

lærebøkene er det ingen av dem som understreker viktigheten av individuell frihet slik liberalismen gjør. *Arena 8* beskriver dagens moderne demokrati som en viktig faktor for frihet. «Det har gjort at friheten for mange er større og de individuelle valgene flere» (Hellerud et al., 2020, s. 28). Likevel beskriver ikke teksten omfanget av friheten, og setter ikke dette i sentrum slik liberal demokratiforståelse gjør.

6.2 Deliberal demokratiforståelse

Innenfor deliberal demokratiforståelse er det flere ulikheter i hva som blir formidlet og vektlagt i lærebøkene. For eksempel formidler noen av lærebøkene ulike arenaer å ytre seg på, mens andre beskriver noen av de samtaleetiske prinsippene. Lærebøkene gir også noe ulik begrunnelse for hvorfor debatt er sentralt i samfunnet. *Arena 8* utdyper i størst grad om hvor viktig det er å dele meningene sine i demokrati, og begrunner i likhet med *Relevans 8* at en gjennom å dele meninger høyt kan være med å utvikle samfunnet (Hellerud et al., 2020, s. 143; Heidenreich & Moe, 2020, s. 99). *Samfunnsfag 8* formidler at det å dele meningene sine er en måte å bevare samfunnet på (Bredahl et al., 2020, s. 111). Videre viser både *Arena 8* og *Samfunnsfag 8* til flere arenaer vi kan dele meningene våre på (Hellerud et al., 2020, s. 126; Bredahl et al., 2020, s. 178). *Relevans 8* beskriver derimot ulike momenter som må være til stede i samfunnet for at vi skal kunne diskutere og dele meninger, og påpeker også at meningene våre blir påvirket av mediene (Heidenreich & Moe, 2020, s. 112, 117). Skal demokratiet fungere, er prinsipper for hvordan vi kommer frem til enighet essensielle innenfor deliberal demokratiforståelse (Lenz, 2020, s. 30). I motsetning til *Samfunnsfag 8*, nevner både *Arena 8* og *Relevans 8* at det er viktig å snakke sant som er et av de samtaleetiske prinsippene (Hellerud et al., 2020, s. 143; Heidenreich & Moe, 2020, s. 76). *Arena 8* og *Relevans 8* beskriver også hvordan vi gjennom diskusjon kommer frem til enighet (Hellerud et al., 2020, s. 143; Heidenreich & Moe, 2020, s. 99).

Siden diskusjon er kjernen i deliberal demokratiforståelse er det essensielt at vi er i stand til å diskutere på en god og saklig måte. Når det gjelder hvordan vi kan oppøve evnen til å diskutere vektlegger både *Arena 8* og *Relevans 8* at gjennom diskusjon kan vi lære ved å høre andres perspektiver (Hellerud et al., 2020, s. 142; Heidenreich & Moe, 2020, s. 76). *Samfunnsfag 8* presiserer at ferdighetene våre til å diskutere samt det å respektere andre når vi er uenige må trenes opp (Bredahl et al., 2020, s. 76). Likevel forklarer ikke læreboka hvordan dette kan gjøres. Hvordan vi skal vurdere andres argumenter, er ikke synlig i noen av lærebøkene. Dette

kan ha en sammenheng med at andre fag, spesielt norsk vektlegger dette. Til slutt er det bare *Arena 8* som viser til konkrete faktorer for hvordan vi skal oppføre oss i diskusjon med andre (Hellerud et al., 2020, s. 143). Det å ha noe konkret å gå ut ifra kan være et godt verktøy for elever, som skal lære seg å diskutere.

6.3 Deltakerdemokratisk forståelse

Etter liberal demokratiforståelse er deltakerdemokratisk forståelse mest vektlagt til sammen i lærebøkene. Det er viktig at elevene forstår hvilken verdi aktiv deltakelse har for samfunnet vårt. Det kan bidra til at elevene lettere bidrar aktivt i demokratiet. Alle lærebøkene formidler hvorfor deltakelse er viktig, men det er store forskjeller på lærebøkene i sin vektlegging av dette. *Arena 8* løfter frem hvorfor aktiv deltakelse er verdifullt i størst grad. Aktiv deltakelse begrunnes som viktig for at folkets interesser skal bevares og for at folket skal føle at de kan påvirke (Hellerud et al., 2020, s. 141). I *Relevans 8* kommer begrunnelsen for direkte deltakelse kun frem gjennom beskrivelsen av ulike aksjonsformer, og hvorfor de kan benyttes (Heidenreich & Moe, 2020). *Samfunnsfag 8* begrunner aktiv deltakelse i at samfunnet trenger engasjerte borgere for at endringer skal kunne skje (Bredahl et al., 2020, s. 106).

Innenfor deltakerdemokratisk forståelse er det essensielt at vi skal ha tilgang til politiske saker som gjelder oss (Solhaug, 2021a, s. 36). *Samfunnsfag 8* formidler denne innsynsretten (Bredahl et al., 2020, s. 180), mens *Arena 8* er den eneste læreboka som formidler samfunnets beste som mål direkte (Hellerud et al., 2020, s. 145). Videre viser alle lærebøkene til hvordan en kan påvirke direkte på lokalt og nasjonalt plan (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). *Samfunnsfag 8* formidler globalt medborgerskap (Bredahl et al., 2020, s. 86), mens de øvrige lærebøkene viser til hvordan sosiale medier og skolen kan være arenaer for deltakelse (Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). *Arena 8* viser i større grad enn de andre lærebøkene til hvordan en kan engasjere seg politisk i nærmiljøet selv om en ikke er myndig (Hellerud et al., 2020). Likevel henvender alle lærebøkene seg til leseren om hvordan en kan delta aktivt i samfunnet, og legger terskelen for deltakelse lavt.

6.4 Kritisk demokratiforståelse

Lorentzen & Røthing fant i sine analyser at demokrati og kritisk tenkning i beskjeden grad blir koblet sammen i lærebøker for historie og samfunnskunnskap (2017, s. 128) Samlet sett var

kritisk demokratiforståelse minst fremtredende i lærebøkene jeg også har analysert. Likevel er det gjort noen funn innenfor denne demokratiforståelsen. Ut fra ideene innenfor denne demokratiforståelsen har lærebøkene vektlagt ulike momenter, selv om noe også er likt for lærebøkene. Å stille kritiske spørsmål som angår demokrati til leseren går igjen i alle lærebøkene (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020), slik at de legger til rette for at leseren må vurdere ulike perspektiver og være kritisk tenkende. Samtidig blir leseren også mer tilvent å stille kritiske spørsmål. Alle lærebøkene viser også til hvordan folk ble mer selvstendig og kritisk i opplysningstiden (Bredahl et al., 2020, s. 153; Heidenreich & Moe, 2020, s. 73; Hellerud et al., 2020, s. 96), selv om *Relevans 8* har vesentlig mer tekst enn de andre lærebøkene om dette. Videre er det sammen med andre at vi kan tilegne oss ferdigheter innenfor kritisk tenkning (Lenz, 2020, s. 58). Både *Arena 8* og *Samfunnsfag 8* viser til at samhandling er viktig for samfunnet (Hellerud et al., 2020, s. 33; Bredahl et al., 2020, s. 139). Dette kan være et tynt medborgerskap, hvor vi utveksler kunnskap og lærer som en del av fellesskapet.

Arena 8 og *Samfunnsfag 8* beskriver hvordan klimaendringer gjør at vi må være i stand til å se ulike perspektiver, og ta beslutninger ut fra det (Hellerud et al., 2020, s. 36; Bredahl et al., 2020, s. 86). I forbindelse med dette fremhever *Samfunnsfag 8* også globalt medborgerskap. *Relevans 8* trekker lengre linjer, og viser til hvordan ulike historiske hendelser har blitt påvirket av hverandre (Heidenreich & Moe, 2020, s. 91). Samtidig uttrykker læreboka at vi må være kritiske til historiske kilder, hvordan informasjonskapsler kan påvirke oss, og hva falske nyheter er (Heidenreich & Moe, 2020). Slik kan *Relevans 8* i størst grad bidra til myndiggjøring og bevisstgjøring hos elevene. Avslutningsvis beskriver ingen av lærebøkene direkte hvordan vi kan bli mer kritiske, men på den andre siden handler mye av det å bli kritisk tenkende om å utvikle oss i helhet som mennesker. Da er det viktig å ha voksenpersoner som legger til rette for dette.

7. Konklusjon

I dette avsluttende kapittelet vil jeg konkludere funnene mine ut fra forskningsspørsmålene og problemstillingen. Jeg vil også trekke frem muligheter og konsekvenser begrepsbruken kan gi for elevenes demokratiforståelse. Avslutningsvis legger jeg frem forslag til videre forskning innenfor demokrati og medborgerskap i skolen som gjelder læringsressurser.

7.1 Hvordan er demokratibegrepet representert og forklart i lærebøkene?

Elevene trenger demokratikompetanse de kan bruke i samfunnet rundt seg. Selv om alle demokratiforståelsene var til stede, var dette i stor grad knyttet opp mot det indirekte demokratiet vi har i Norge. Det ser ut til at andre demokratiforståelser ofte blir ansett som et supplement til den liberale retningen. En kan innvende at det er viktig at elevene ikke får en oppfatning hvor det norske demokratiet blir ansett som fasit eller et ideal. Likevel er det viktig å ta i betraktning at demokratiopplæringen ikke skal skape forvirring. Innenfor demokrati er det mange begreper som ofte er ukjente, og ulike prosesser som kan kreve tid å forstå. Demokratiopplæringa skal først og fremst gi elevene kunnskaper om, og ferdigheter til å delta i samfunnet rundt seg. Kunnskapsdepartementet skriver blant annet at «[d]emokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (2017, s. 13). Lærebøkene viderefører slik det overordnet del beskriver at opplæringa skal innebære.

Utover dette blir både lover og rettigheter presentert i alle lærebøkene, selv om det varierer hvilke lover og rettigheter lærebøkene fremhever. Likt for alle lærebøkene er også deres beskrivelse av maktfordeling og at de stiller kritiske spørsmål til leseren. Samtidig er frihetsdimensjonen nedtonet i alle lærebøkene, i forhold til den liberale demokratiforståelsens vektlegging av dette (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). Videre er det *Arena 8* som i størst grad fremhever verdien av å delta i demokratiet. Dette gjelder både valgdeltakelse, dele meninger og ved praktiske handlinger. Læreboka begrunner godt hvorfor demokratiet trenger at vi som enkeltmennesker er en del av demokratiet (Hellerud et al., 2020).

7.2 Hvordan er medborgerskapsbegrepet representert og forklart i lærebøkene?

Tynt medborgerskap kan knyttes til liberalisme og er preget av bl.a. at enkeltmennesket er lite direkte deltakende og individuelle rettigheter. Tykt medborgerskap forbindes med kommunitarisme og kjennetegnes blant annet ved aktiv deltakelse og at rettigheter og forpliktelser er like viktig (Stray, 2011, s. 54). Når det gjelder deltakelse innenfor tynt og tykt medborgerskap, er deltakelse innenfor tykt medborgerskap i størst grad vektlagt i lærebøkene. Samtidig er det variasjoner mellom lærebøkene. *Arena 8* har mer tekst om deltakelse som jeg har tolket til tynt medborgerskap enn *Relevans 8* og *Samfunnsfag 8* hvor læreboka formidler både valgdeltakelse, medlemskap i organisasjoner og mer generelt om medborgerskap (Hellerud et al., 2020). Selv om *Arena 8* er læreboka som viser mest til tynt medborgerskap, har *Arena 8* likevel ikke noe mindre tekst om deltakelse som er viktig innenfor de øvrige demokratiforståelsene. Her er alle lærebøkene noe mer like.

Det er likevel ikke til å komme unna at lærebøkene formidler mye kunnskap om indirekte demokrati (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). Selv om dette ikke omhandler medborgerskap direkte, vil dette styrke elevenes forståelse av medborgerskap. Stray peker på at kunnskap om demokrati kan knyttes til medborgerskap som status, ved at elevene blir klar over samfunnets rettigheter og plikter (Stray, 2011, s. 108). Mangfoldet av rettigheter som blir formidlet i lærebøkene kan slik forberede elevene til medborgerskap som status, men også både tykt og tynt medborgerskap. *Arena 8* viser også til samfunnets beste som mål for deltakelse som forbindes med tykt medborgerskap (Hellerud et al., 2020, s. 145). I tillegg til dette skriver alle lærebøkene om medborgerskap som status direkte gjennom hvem som har stemmerett (Hellerud et al., 2020, s. 124; Heidenreich & Moe, 2020, s. 106; Bredahl et al., 2020, s. 174).

Lærebøkene gjør det mer virkelighetsnært for elevene å delta i politikken. Både gjennom ulike eksempler og oppfordringer til å delta. De henvender seg direkte til leseren, for å forklare hvordan en kan delta i demokratiet uten å ha stemmerett. Samtidig understreker alle lærebøkene at elevene kan påvirke gjennom handling (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). Slik kan lærebøkene bidra til at elevene bygger opp under det levende demokratiet. Elevene kan også føle at de har mulighet til å påvirke, og at de er en del av fellesskapet. På en måte er det *Arena 8* som bidrar i størst grad til dette, da denne læreboka kommer med flere eksempler knyttet til lokalt engasjement og hvordan elevene kan

bidra der de er mest (Hellerud et al., 2020). For ungdommer vil lokal deltakelse flere ganger være mest nærliggende, sammen med digitalt engasjement.

Lærebøkene peker mot å være noe fremtidsrettet innenfor temaet demokrati og medborgerskap. De bruker mye tekst på å forklare hvordan en kan praktisere aktivt medborgerskap som en handling ansikt til ansikt med andre, hvor deltakelse på lokalt og nasjonalt nivå er vektlagt mest i lærebøkene. Likevel formidler lærebøkene også hvordan en kan delta i demokratiet ved å bruke digitale hjelpemidler (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). Dette kunne uansett fått større plass i lærebøkene. Spesielt om en ser dette i forhold til hvordan sosiale medier gradvis har blitt en stor plattform for deltakelse, og opptar mange av elevene på fritiden. Digitale plattformer kan lettere samle mange mennesker om saker, også på tvers av nasjoner. Dette gjør deltakelse på digitale plattformer til en form for deltakelse som kan bevisstgjøre svært mange og/eller påvirke sterkt. I denne sammenheng kunne det også vært aktuelt å løfte frem globalt medborgerskap. *Samfunnsfag 8* var eneste lærebok som beskrev dette (Bredahl et al., 2020, s. 86), selv om det heller ikke her var beskrevet inngående.

7.3 Hvilke muligheter og konsekvenser gir bruken av begrepene for elevenes demokratiforståelse?

Siden læreboka brukes mye som læringsressurs i samfunnsfag, vil den ha en innvirkning på hvordan elever forstår demokrati. Lærebøkene formidler alle demokratiforståelsene som er en del av denne analysen, samtidig som at medborgerskap på ulike arenaer og på forskjellige måter blir belyst. Dette bidrar til at elevene kan se at det er mange måter å delta i politikken på, og at det kan gjøres på mange andre måter enn valgdeltakelse eller gjennom medlemskap i politiske parti. Lærebøkene kan gjennom sin fremstilling av lærestoffet også gi elevene en følelse av at de kan påvirke, og bidra til å gjøre det enklere for elevene å heve stemmen eller andre praktiske handlinger. Historie om hvordan demokrati har blitt kjempet frem flere steder, kan også bidra til at elevene ser verdien av at enkeltmennesket engasjerer seg. Videre beskriver alle lærebøkene hvordan indirekte demokrati fungerer (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020), slik at elevene får større forståelse for samfunnet rundt seg. Siden mine funn peker mot at deliberat-, deltakerdemokratisk- og kritisk demokratiforståelser ofte beskrives som et tilskudd til liberalt demokrati, kan lærebøkene bidra til at elevene forstår det indirekte demokratiet som det eneste alternativet til å styre en demokratisk nasjon på. Som

motvekt til dette vil lærebøkene vinkling av demokrati og medborgerskap kunne bidra til god kunnskap om samfunnet vårt hos elevene, som igjen kan gjøre elevene handlekraftige.

Når det gjelder deltakelse knyttet til tynt medborgerskap, er det store forskjeller mellom lærebøkene i sin vektlegging av dette. Valgdeltakelse er lite representert i *Relevans 8* og *Samfunnsfag 8*. Dette kan være på bakgrunn av at elevene enda ikke er myndige, og at lærebøkene derfor har valgt å fokusere i større grad på det elevene kan engasjere seg i her og nå. Likevel skal opplæringa være en anledning for at elevene skal forstå hva demokratiet faktisk innebærer i det virkelige liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8), hvor valgdeltakelse er en del av dette. Samtidig er det viktig at de forstår verdien av valgdeltakelse, og hvorfor de bør bruke stemmeretten. Det å være medborger kan likevel også innebære hvordan vi er en borger sammen med andre, som vil være tynt medborgerskap. Det er viktig at vi lærer hvordan vi skal oppføre oss i møte med andre, og hvilke konsekvenser eventuelle handlinger kan ha. Dette kan innlemmes som en del av medborgerskapsundervisningen. Likevel er dette noe som ofte innlemmes i hele skolehverdagen, og er sentralt i arbeidet med et godt klassemiljø. Opplæring til deltakelse som vil være tynt medborgerskap foregår altså i større grad i andre deler av opplæringen, enn opplæring til deltakelse innenfor tykt medborgerskap.

På den ene siden er *Arena 8* den eneste læreboka som forklarer mer inngående om hvorfor diskusjon og deltakelse gjennom praktiske handlinger er viktig (Hellerud et al., 2020). I *Relevans 8* kommer deltakelsens viktighet nesten ikke frem i det hele tatt. Alle lærebøkene viser likevel til flere påvirkningskanaler (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). Ofte kan det være lett å tenke at jeg som enkeltperson ikke får påvirket noe bemerkelsesverdig, eller at det har liten til ingen nytte. Det levende demokratiet har også andre viktige funksjoner i demokratiet, som gjør det verdifullt for fremtidige generasjoner å bevare. Derfor er det viktig at elevene er klar over hvorfor akkurat deres deltakelse er viktig, og hvorfor de skal engasjere seg direkte. På den andre siden er alle lærebøkene likevel tydelige på at elevene bør delta aktivt i demokratiet, og tekstene oppfordrer leseren til direkte deltakelse (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020).

Alle lærebøkene formidler digital deltakelse (Bredahl et al., 2020, s. 178; Heidenreich & Moe, 2020, s. 113; Hellerud et al., 2020, s. 137-138) Dette kan innebære globalt medborgerskap. Likevel er det bare *Samfunnsfag 8* som beskriver globalt medborgerskap direkte og viser til at vi bærer et felles ansvar (Bredahl et al., 2020, s. 86). Det har skjedd store forandring i verdenssamfunnet hvor vi i dag møtes på tvers and land og kontinenter mye oftere. Vi har

venner og familie fra ulike steder på verdenskartet, og vi har blitt mer avhengige av hverandre. I dag er vi også avhengig av å samarbeide for å løse problemer knyttet til klimakrisen. Vi må bli i stand til å se utenfor oss selv, og se hvordan verden som helhet blir påvirket av ulike handlinger. Lærebøkene vil her være begrenset siden de i stor grad knytter demokrati og medborgerskap til Norge, og lærerne vil derfor være avhengige av å benytte andre læringsressurser enn læreboka. I forhold til globalt medborgerskap ville det vært en gylden anledning for lærebøkene å knytte to av de tverrfaglige temaene, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap, sammen i større grad enn hva de gjør.

Kritisk demokratiforståelse er minst tilstedeværende i lærebøkene. Dette skulle vært vektlagt mer i opplæringen til demokrati og medborgerskap, slik at elevene i større grad greier å trekke linjer mellom demokrati og kritisk tenkning. Falske nyheter kan være en stor trussel mot demokratiet, og selv om Norge skårer høyt på demokrati-indeksen og har hatt et stabilt demokrati over tid er det ikke en selvfølge at det forblir slik. Under koronapandemien så vi eksempler på dette hvor falske nyheter spredde seg, og ble videreformidlet av flere kjente mennesker som mange har høy tillit til. Demokratiet er dynamisk. Derfor er det også viktig at elevene blir samfunnsborgere som klarer å vurdere sitt eget medborgerskap, og hvordan demokratiet og medborgerrollen utvikler seg på ulike samfunnsnivå.

7.4 Hvordan operasjonaliseres begrepene demokrati og medborgerskap i lærebøker for samfunnsfag på 8. trinn?

Avslutningsvis kan en si at lærebøkene først og fremst formidler en liberal demokratiforståelse, som på flere områder blir underbygd av deltakerdemokratisk-, deliberal- og kritisk demokratiforståelse. Samtidig vil lærebøkene vektlegge av rettigheter og lover myndiggjøre elevene. Likevel er ikke enkeltindividets frihet like fremtredende slik det er i den liberale demokratiforståelsen. Både deltakelse innenfor tynt og tykt medborgerskap er til stede i lærebøkene, selv om funnene viser at det er stor variasjon mellom lærebøkene angående hvor mye de viser til deltakelse innenfor tynt medborgerskap. *Arena 8* viser mest til dette både ved å ha mer tekst om dette, men også ved å favne om flere sider ved deltakelse innenfor tynt medborgerskap (Hellerud et al., 2020). *Relevans 8* og *Samfunnsfag 8* vektlegger dette mindre, og viser til færre sider ved det (Heidenreich & Moe, 2020; Bredahl et al., 2020). Deltakelse som går innunder tykt medborgerskap er derimot godt fremhevet i alle lærebøkene, hvor alle

lærebøkene viser til flere ulike måter å delta direkte i demokratiet på (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020).

Dette gjør at direkte deltakelse på ulike samfunnsnivåer kommer frem i alle lærebøkene, men det er bare *Arena 8* og *Samfunnsfag 8* som viser til ulike arenaer vi kan dele meninger på (Hellerud et al., 2020, s. 126; Bredahl et al., 2020, s. 178). Mange av måtene å delta direkte i demokratiet på, går igjen i lærebøkene hvor flere av dem kan gjennomføres på ulike samfunnsnivå slik som demonstrasjoner, diskusjon og streik (Bredahl et al., 2020; Heidenreich & Moe, 2020; Hellerud et al., 2020). Deltakelse på lokalt og nasjonalt nivå er likevel mest fremhevet, hvor *Arena 8* peker seg ut som den læreboka som formidler flest måter en kan påvirke spesifikt i lokaldemokratiet på. *Arena 8* er også eneste læreboka som formidler at det å engasjere seg i politikken innebærer at vi arbeider for hva som er til det beste for samfunnet, samtidig som læreboka beskriver i mye større grad enn de andre lærebøkene hvorfor deltakelse i demokratiet er viktig (Hellerud et al., 2020). *Samfunnsfag 8* formidler derimot globalt medborgerskap direkte som eneste lærebok (Bredahl et al., 2020, s. 86). Videre viser *Arena 8* og *Samfunnsfag 8* til at etisk bevissthet vil bli viktigere i fremtiden (Hellerud et al., 2020, s. 36; Bredahl et al., 2020, s. 86), samtidig som at alle lærebøkene legger til rette for refleksjon.

Samlet sett formidler lærebøkene en forståelse av demokrati og medborgerskap som ligger svært nærme det norske demokratiet, og som forbereder elevene på medborgerskap både som status og rolle. Alle lærebøkene viser til flere sider ved begrepene demokrati og medborgerskap, selv om det kommer frem i liten grad hvordan et demokratisk land kan styres på forskjellige måter. Fortrinnsvis bidrar lærebøkene til å gi elevene en forståelse av det norske samfunnet, og hvordan de kan delta og påvirke her. Globalt medborgerskap er derfor lite fremtredende, og lærebøkene bidrar i liten grad til at elevene får et globalt perspektiv.

Om jeg som lærer skulle valgt en av lærebøkene ville valget falt på *Arena 8*. Ut fra mine vurderinger har læreboka tilstrekkelig med historie. *Arena 8* formidler også deltakerdemokratisk- og deliberal demokratiforståelse i størst grad. Likevel beskriver læreboka også hvordan det indirekte demokratiet fungerer, slik de andre lærebøkene gjør. Jeg foretrekker uansett *Arena 8* på flere punkter her også. Når det kommer til politiske parti går *Arena 8* mer i dybden enn de andre lærebøkene. Hvor læreboka til forskjeller fra de andre i større grad forklarer hvilken funksjon partiene har i demokratier, hva som skiller dem og hvordan det politiske landskapet er i dag. *Arena 8* går også helt tilbake til ideologier for å forklare ulikhetene mellom partiene (Hellerud et al., 2020, s. 168-174). *Arena 8* fremhever

også mest av lærebøkene hvordan en kan delta spesifikt i lokaldemokratiet (Hellerud et al., 2020).

Skulle jeg gått videre, og satt sammen en ideell lærebok ut fra de tre lærebøkene ville tatt utgangspunkt i *Arena 8*. Videre ville jeg tatt med innhold *Samfunnsfag 8* har om globalt medborgerskap (Bredahl et al., 2020, s. 86). *Arena 8* formidler ikke menneskerettighetene. Jeg ville derfor trukket ut det *Relevans 8* skriver om dette. Læreboka viser i tillegg til å forklare hva de er, også til FNs rolle i forhold til menneskerettighetene (Heidenreich & Moe, 2020, s. 94). I en ideell lærebok, ville jeg også hatt med noe om minoriteters rettigheter. Da ville jeg tatt med tekst fra *Samfunnsfag 8*, siden de viser til rettigheter som alle minoriteter har (Bredahl et al., 2020, s. 130), ikke bare urfolk. *Arena 8* legger frem hvordan det indirekte demokratiet fungerer på en god måte. Likevel ville jeg valgt å gjøre slik *Samfunnsfag 8* gjør, ved å vise til demokratiske organ på kommunalt nivå også (Bredahl et al., 2020, s. 174). Avslutningsvis ville jeg hatt med tekst om hvordan Stortinget gradvis får mer makt, og hvordan parlamentarismen blir til slik *Relevans 8* har (Heidenreich & Moe, 2020, s. 123).

7.5 Forslag til videre forskning

Til videre forskning innenfor dette feltet kunne det vært interessant å undersøke digitale ressurser som er lagd for skolen. Flere av dem har mulighet for å oppdateres også, slik at de har større muligheter for å være dagsaktuelle. Det lages også egne læringsressurser innenfor demokrati og medborgerskap, som kan være relevant å undersøke. Her er det gjerne andre aktører som publiserer læringsressurser, i tillegg til de som tradisjonelt har stått for læreverk i skolen. Lærebøker utgitt ved Kunnskapsløftet 2020 for 10. trinn har jeg ikke undersøkt, siden de ikke var publisert da jeg skulle velge ut lærebøker. De kunne også vært av interesse å undersøke siden de på bakgrunn av å være tilrettelagt for 10. klassinger, muligens vil ha andre og eventuelt flere innfallsvinkler til demokrati og medborgerskap.

Til slutt, kan det være relevant å bruke andre metoder enn tekstanalyse, knyttet til læringsressurser og demokrati og medborgerskap. Jeg har funnet tall på hvor mye lærere, og nærmere bestemt samfunnsfaglærere bruker læreboka i undervisning. Likevel kunne det vært av interesse å undersøke hvilke andre læringsressurser enn læreboka, som brukes i undervisning om demokrati og medborgerskap. Med utgangspunkt i lærebøkene ville det også vært relevant å forske på hvordan lærere og elever vurderer dem. Da kan både dybdeintervju og spørreundersøkelser være mer hensiktsmessige metoder.

Litteraturliste

- Almlid, G. K. & Reitan, J. (2021). *Historie og demokrati: Norsk historie etter 1900 - for demokratiets framtid*. Fagbokforlaget.
- Beckhaug, A. (2021, 14. september). Valg 2021: Snaut 77 prosent valgdeltakelse. *Dagbladet*.
<https://www.dagbladet.no/studio/valg-2021/661?post=73356>
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni—Et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norsksdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. November 2014* (s. 325–347). Novus.
- Boréus, K. & Bergström, G. (2012). Idè- och ideologianalys. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (3. utg., s. 139–175). Studentlitteratur.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R. G., Karlsen, S. A. K., Krogsrud, V. K., Mokhtari, A., Samuelsen, M., Mæhlumshagen, E. & Stenvik, B. (2020). *Samfunnsfag 8: Fra Cappelen Damm*. Cappelen Damm.
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen: Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 50–66.
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-04>
- Brochmann, G. & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge: 900-2010*. Pax.
- Børhaug, K. (2004). Ein skule for demokratiet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(2–3), 205–219.
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2016-04-13>
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati: Ein studie av politisk oppseding i norsk skule* [Doktorgradsavhandling, Universitet i Bergen]. Nasjonalbiblioteket.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014070708198

- Børhaug, K. (2011). Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 3(2), 23–41. <https://doi.org/10.3167/jemms.2011.030202>
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431–444. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.2304%2Fpfie.2014.12.3.431>
- Børhaug, K. (2021). Opplæring for demokrati i ei globalisert verd. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet- demokratiet i skolen* (2. utg., s. 163–183). Universitetsforlaget.
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse: Metodeserie for social- og sundhedsvidenskaberne*. Syddansk Universitetsforlag.
- Edgren, H., Nordberg, K. H. & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: En håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, E. O. (1994). Orden og usikkerhet. I E. O. Eriksen (Red.), *Den politiske orden* (s. 13–24). TANO.
- Eriksen, E. O. & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, S. S. (2016). Sluttet på demokratiet?: Globalisering, nyliberalisme og demokratiets framtid. *Agora*, 34(2–3), 63–84. https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/agora/2016/02-03/sluttet_paa_demokratiet_-_globalisering_nyliberalisme_og_d
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utg.). Gyldendal.
- Ertesvåg, S. K. (2021). Klasseledelse: Teoretiske perspektiv. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (2. utg., s. 321–338). Cappelen Damm.

- Freire, P. (Nordland, E.). (2002). *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie, Overs.; 2. utg.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1970)
- Furre, B. (1991). *Vårt hundreår: Norsk historie 1905-1990*. Samlaget.
- Gilje, Ø. (2016). På jakt etter ark og app i fire fag i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktikk og teknologi*, 1, 36–61. <https://doi.org/10.7146/lt.v1i1.107619>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Grønnestad, I. (2019). *Demokratiet i lærebøkene: En analyse av demokratiforståelsen som formidles i seks lærebøker for fellesfaget samfunnsfag på videregående* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2626891>
- Heidenreich, V. & Moe, M. J. (2020). *Relevans 8: Samfunnsfag*. Gyldendal.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy* (3. utg.). Polity.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., Westersjø, M. & Hove, O. (2020). *Arena 8: Samfunnsfag*. Aschehoug.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør: Verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (Nr. 15/17). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/demokratiforstaelse-kunnskap-og-engasjement-blant-9.-klassinger-i-norge/>
- Høstmælingen, N. (2010). *Hva er menneskerettigheter* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.
- Lillestrøm, B. S. (2016). *Menneskerettigheter i samfunnsfag: En lærebokanalyse* [Masteroppgave, Universitet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52129>
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 266–279). Gyldendal.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(2), 119–130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Menashy, F. (2007). The End of Efficiency: Implications for Democratic Education. *The Journal of Educational Thought (JET)*, 41(2), 165–177. <https://www.jstor.org/stable/23767320>

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2021a). Demokratibegrepet i skolen. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen* (2. utg., s. 33–46). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2021b). Innledning og det demokratiske oppdraget. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen* (2. utg., s. 13–32). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2021c). Medborgerskap. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen* (2. utg., s. 47–65). Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17–33). Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole: En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(6), 460–471. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-06>

- Stuevold, E. S. (2019). *Aktivt medborgerskap i læreplaner og lærebøker i samfunnsfag: En tekstanalyse med utgangspunkt i revideringen av læreplanen i samfunnsfag i 2013* [Masteroppgave, Universitet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73451>
- Sætre, P. J. (2015). Vurdering av lærebøker. I P. J. Sætre & R. Mikkelsen (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg., s. 139–159). Cappelen Damm.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Tønnessen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka: Studier av ulike læreboktekster* (s. 147–163). Akademika.
- Vibe, N. & Lødding, B. (2014). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2014: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere* (Nr. 26). http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_overfordokument_6625

Vedlegg 1

Kvantitativ innholdsanalyse

Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., Westersjø, M., & Hove, O. (2020). Arena 8

Demokratiforståelse	Ord	Antall
Liberal demokratiforståelse	Stemmerett-en	30
	Frihet-en-er	8
	Rettighet-er-ene	25
Deliberal demokratiforståelse	Diskusjon-er-en-ene, diskutere-s-r	20
	Mening-er-en-ene	21
	Ytringsfrihet-en	3
Deltakerdemokratisk forståelse	Påvirke	10
	Delta-r-ker-kelse	30
	Samarbeid-e-er	8
Kritisk demokratiforståelse	Kritisk-e	1
	Fornuft-en-ig-ige	1
	Spørsmål-ene-et	8

Heidenrich, V, & Moe, M. J. (2020). Relevans 8

Demokratiforståelse	Ord	Antall
	Stemmerett-en	18

Liberal demokratiforståelse	Frihet-en-er	9
	Rettighet-er-ene	56
Deliberal demokratiforståelse	Diskusjon-er-en-ene, diskutere-s-r	8
	Mening-er-en-ene	11
	Ytringsfrihet-en	7
Deltakerdemokratisk forståelse	Påvirke	8
	Delta-r-ker-kelse	9
	Samarbeid-e-er	5
Kritisk demokratiforståelse	Kritisk-e	5
	Fornuft-en-ig-ige	9
	Spørsmål-ene-et	12

Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R. G., Karlsen, S. A. K., Krogsrud, V. K., Mokhtari, A., Samuelsen, M., Mæhlumshagen, E. & Stenvik, B. (2020). Samfunnsfag 8

Demokratiforståelse	Ord	Antall
Liberal demokratiforståelse	Stemmerett-en	11
	Frihet-en-er	9
	Rettighet-er-ene	17
Deliberal demokratiforståelse	Diskusjon-er-en-ene, diskutere-s-r	11
	Mening-er-en-ene	21
	Ytringsfrihet-en	11

Deltakerdemokratisk forståelse	Påvirke	16
	Delta-r-ker-kelse	2
	Samarbeid-e-er	7
Kritisk demokratiforståelse	Kritisk-e	0
	Fornuft-en-ig-ige	6
	Spørsmål-ene-et	6